

Agradecimentos

Foram muitas as pessoas, departamentos, órgãos e instituições que me prestaram apoio na elaboração deste trabalho. Começando pelo princípio, resgato a minha dívida para com o Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Monte do Lousado, no qual leccionava e que me recomendaram aquando da minha candidatura ao Regime de Equiparação a Bolseiro, para o ano lectivo de 2004/05, concedido pela Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação, do Ministério da Educação, ao qual devo, assim também, a minha gratidão.

Aos professores deste Curso de Mestrado, particularmente ao Dr. Vítor Cruz e ao Professor Doutor Vítor da Fonseca, da Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa, que em mim despoletaram uma intensa necessidade de aprofundar este tema e, sobretudo, ao Director do Curso, Professor Doutor Luís de Miranda Correia, pela forma como me encorajou e por todo o apoio que me facultou, mesmo nos momentos mais difíceis.

Devo ainda reconhecer o apoio facultado pela minha colega, Marisa, também vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas onde leccionei, no ano lectivo de 2005/06, cuja ajuda foi preciosa, nomeadamente, na utilização de equipamentos logísticos. Também aos professores deste agrupamento devo uma palavra de gratidão pela colaboração em todo o processo de avaliação dos alunos. Aos alunos, em especial, deixo registados a minha gratidão, carinho e saudade.

Aos meus pais, figuras exemplares, de perseverança e sacrifício.

Aos meus irmãos e cunhados agradeço também o apoio e estímulo que sempre me prestaram, particularmente, às minhas irmãs Ana e Ju, pelos comentários e críticas construtivas.

Ao pai da minha filha, Ondino, e à minha filha, Maria João, pelo ânimo, apoio e paciência, pelos ocasionais e prolongados afastamentos.

Reservo para o final, aquele que foi o meu mentor: gostaria de distinguir o Professor Doutor Leandro de Almeida, pela orientação incisiva nesta demanda pelos meandros da cognição, assim como, pelo persistente incentivo com que me distinguiu.

A todos, muito obrigada.

PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO COGNITIVA PARA CRIANÇAS OU ADOLESCENTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Resumo: Com esta investigação pretendemos fazer o ponto da situação relativamente à problemática das Dificuldades de Aprendizagem (DA), sua identificação, avaliação e intervenção, em Portugal, comparativamente com outros países, analisando os normativos legislativos e as perspectivas actuais de atendimento educativo, no seio do movimento da escola inclusiva. Intentamos, ainda, construir e avaliar os efeitos de um programa de estimulação cognitiva dirigido a adolescentes com NEE, designadamente, Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Deficiência Mental (DM), ligeira a moderada. Este “Programa de Estimulação Cognitiva” baseou-se em modelos desenvolvimentais e cognitivistas, principalmente na teoria de desenvolvimento de Piaget, na teoria sócio-cultural de Vygotsky, na teoria da aprendizagem mediatizada de Feuerstein e na teoria do processamento da informação de Sternberg. A sua concepção balizou-se entre três preocupações: (i) Diversidade de processos cognitivos básicos (atenção; percepção; comparação; organização; registo e evocação de informação); (ii) Diversidade de áreas de desenvolvimento (desenvolvimento sócio-afectivo; linguagem compreensiva e expressiva; psicomotricidade e cognição); e (iii) Diversidade de conteúdo das actividades (figurativo-espaciais; verbais e numéricas). As 50 sessões do programa estruturam-se em seis momentos: (i) interacção da aplicadora com o grupo; (ii) exploração inicial do material acompanhada de verbalização e modelação; (iii) realização faseada das tarefas de treino; (iv) verbalização das acções realizadas e sua reformulação; (v) consolidação através de outros exercícios diversificados de lápis e papel; (vi) generalização e transferência a situações do quotidiano. O programa foi implementado ao longo de seis meses, em contexto de sala de apoio. Na avaliação dos efeitos do programa recorreu-se a procedimentos qualitativos e quantitativos (Escala de Avaliação Sócio-Afectivas e Motivacionais, Cognitivas e Linguísticas, aplicadas pelos professores e pela aplicadora; Matrizes Progressivas de Raven e Bateria de Provas de Raciocínio de Almeida (2005)). Os adolescentes alvo do estudo (n=4) foram sinalizadas pela Equipa de Educação Especial na periferia da cidade de Barcelos (meio rural), estando a usufruir de um “Currículo Alternativo”, previsto no Regime Educativo Especial. O programa interferiu positivamente no desempenho dos jovens nas tarefas académicas, cognitivas e sócio-emocionais.

COGNITIVE TRAINING PROGRAMME FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH SPECIAL LEARNING NEEDS

ABSTRACT: With this research we aim to present a thorough perspective of the Learning Disabilities issue, in Portugal, namely, its identification, evaluation and intervention, comparatively to other countries, by analysing legislation and the current views of educational responses inside the movement of an Inclusive School. We also intend to design and evaluate the effects of a cognitive training programme directed to adolescents, with Special Learning Needs, namely, those with Learning Disabilities (LD) and from slight to moderate Mental Retardation. This “Cognitive Training Programme” was based in developmental and cognitive models, in special, Piagetian’s developmental theory, Vygotsky’s social-cultural theory, Feuerstein’s mediated learning theory and Sternberg’s processing information theory. The construction of this programme considers three major aspects: (i) Diversity of basic cognitive processes (attention; perception; comparison; organization; information retention and evocation); (ii) Diversity of developmental areas (social and affective development; receptive and expressive language; psycho-motricity and cognition); and (iii) Diversity of activities contents (Spatial-figurative, linguistic and numerical activities). The 50 sessions of the program were structured in six moments: (i) interaction of the teacher with the students group; (ii) initial exploration of the material along with verbalization and simulation; (iii) step by step performance of cognitive tasks; (iv) verbalization of problem-solving procedures and their reformulation; (v) consolidation through other varied paper and pencil exercises; (vi) generalization and transfer to daily situations. The implementation of the programme occurred during six months in a context of a special assistance classroom. In the evaluation of the effects of the programme, we used some qualitative and quantitative procedures (Social-Affective, Motivational, Cognitive and Linguistic Scales of Evaluation, used by the teachers and the applicant; Raven’s Progressive Matrix and Almeida’s Reasoning Battery Tests (2005). The adolescents of this study (n=4) were signalized by the Special Educational Team in the neighbourhood of the city of Barcelos (rural area), and were students on a specific educational curriculum, established by the Special Educational Regimen “Alternative Curriculum”. The program has presented a positive influence in subjects performance, namely, in academical tasks and in cognitive and social-emotional situations.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO:	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
ÍNDICE	IVV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS ACTUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	6
INTRODUÇÃO	6
DA EXCLUSÃO À INTEGRAÇÃO	7
DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO	8
CLARIFICAÇÕES DO CONCEITO DE INCLUSÃO.....	12
ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO	27
PENSAR A INTERVENÇÃO	40
EM SÍNTESE	53
CAPÍTULO 2	
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITO E AVALIAÇÃO	55
INTRODUÇÃO	55
DEFINIÇÃO DE “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM” (DA).....	56
AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO	61
ETIOLOGIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	69
CARACTERÍSTICAS DOS INDIVÍDUOS COM DA	73
EM SÍNTESE	77
CAPÍTULO 3	
METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	79
INTRODUÇÃO	79
TREINO COGNITIVO: FUNDAMENTOS E TIPOLOGIA DE PROGRAMAS	80
METODOLOGIAS PARA ENSINAR A PENSAR	90
OBJECTIVOS DO ESTUDO EMPÍRICO	93
QUESTÕES E HIPÓTESES	93
AMOSTRA	94
INSTRUMENTOS	98
PROCEDIMENTOS	99
EM SÍNTESE	100
CAPÍTULO 4	
APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO COGNITIVA	102
INTRODUÇÃO	102
FUNDAMENTAÇÃO DO PROGRAMA	104
ESTRUTURA DO PROGRAMA: MÓDULOS E ETAPAS	106
ETAPAS E ACTIVIDADES: FORMATO DAS SESSÕES E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO.....	114
ANÁLISE DA ADEQUABILIDADE DAS ACTIVIDADES E ESTRATÉGIAS	116
RESULTADOS: PERCEPÇÕES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, ALUNOS E PROFESSORES	119
APRECIÇÃO DOS RESULTADOS DO PONTO DE VISTA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	130
APRECIÇÃO DOS RESULTADOS DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS	130
APRECIÇÃO DOS RESULTADOS DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES	131
AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA: INFORMAÇÕES ADICIONAIS	146
CONCLUSÃO	151
BIBLIOGRAFIA	163
ANEXO A	174

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DOS PROFESSORES	174
RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO.....	177
ANEXO B	
GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DA APLICADORA	179
ANEXO C	
ILUSTRAÇÃO DAS ACTIVIDADES DO PROGRAMA.....	181
6ª ETAPA - REGISTO E EVOCÇÃO DE INFORMAÇÃO	
ACTIVIDADES	181
ALGUMAS FIGURAS, QUADROS E TEXTOS	187
ACTIVIDADES DE SUPORTE À EXPLORAÇÃO DE ALGUNS DOS EXERCÍCIOS APRESENTADOS.	192

INTRODUÇÃO

“Dificuldades de Aprendizagem” (DA) designa uma problemática educativa que, não sendo recente, é tão complexa que foi reunindo poucos consensos. Complexa porque compreende uma heterogeneidade de sintomas e transtornos e, conseqüentemente, abrange uma população heterogênea de indivíduos, com características específicas não só ao nível da aprendizagem, como no comportamento, na forma de lidar com áreas particulares de conhecimento e de competência. Traduz-se em perturbações cognitivas, processuais e sócio-emocionais, nada condizentes com o potencial intelectual, geralmente na média, ou acima desta, distinguindo-se do tipo de problemas de aprendizagem, generalizados, de um aluno com deficiência mental, em que os problemas de aprendizagem e realização escolar são consentâneos com as limitações do seu potencial intelectual. O interesse despertado por esta problemática – também a nossa motivação no seu aprofundamento neste Mestrado - surgiu da necessidade de se compreender e explicar a razão pela qual estes indivíduos, aparentemente normais, experimentam insucesso escolar repetido.

A problemática das DAs foi estudada segundo diferentes pontos de vista, numa convergência interdisciplinar interessante, nomeadamente pela neurologia, antropologia, sociologia, psicologia e pedagogia. Contudo, estamos ainda numa fase de tentativa de integração dos diferentes contributos. Tais contributos decorrem, essencialmente, de três grandes quadros conceptuais: o da análise aplicada do comportamento, com ênfase no

papel do ensino e na importância dos estímulos, o do processamento da informação e processos cognitivos associados, e o neurobiológico sugerindo as lesões e disfunções neurológicas. Com efeito, a controvérsia no campo das DA, dura e perdura, podendo a pluralidade de análises ser interpretada tanto como uma riqueza como uma fraqueza científica, na medida em que tanto engendram soluções como confusões, junto dos profissionais que lidam com esta problemática.

O próprio termo “dificuldades de aprendizagem” teve um período de incubação prolongado, embora emergisse depois de forma relativamente rápida: foi só a partir de 1963 que se formalizou o termo “Dificuldades de Aprendizagem” (DA), tendo sido Samuel Kirk quem o popularizou, utilizando-o na conferência “*Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child*” (Correia, 1991). Ainda hoje, de acordo com Casas (1994, citado por Cruz 1999), se utilizam como sinónimos, cerca de quarenta termos diferentes, com matizes distintas, para designar os diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem, muitos dos quais têm por detrás diferentes etiologias. Deste modo, sinónimos como incapacidade para a aprendizagem, dificuldades específicas para a aprendizagem, défices cognitivos processuais, deficiências cognitivas ou deficiências para a aprendizagem, lesão cerebral, imaturidade neurológica, disfunção cerebral mínima... algumas com uma clara vertente clínica, ou de etiologia orgânica, outras com uma causalidade associada à pedagogia ou a possíveis factores ambientais, e outras sem conotações explicativas evidentes, mais ligadas à sua natureza e características, do que à sua etiologia.

À dispersão e confusão semântica, associa-se o facto de que existem também muitos outros problemas manifestados pelos alunos, que muitas vezes são confundidos com DA, mas que estão fora do seu âmbito. Além da deficiência mental, que já foi referida, confundem-se também as *Dificuldades de Aprendizagem* com *problemas* na aprendizagem, nomeadamente, aqueles ligados ao insucesso escolar, grupo em que se incluem, infelizmente ainda, um grande número, senão a maior parte, dos indivíduos com DA. No entanto, estes devem ser entendidos como um grupo perfeitamente distinto, pois existem outras causas para o insucesso, que não as específicas às DA. O termo “Dificuldades de Aprendizagem”, enquanto conceito, deve ser entendido como uma categoria, dentro do universo das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Daí a necessidade e importância de se congregarem os consensos em torno de uma única definição, de modo a que os profissionais e os familiares possam dizer com segurança:

“Quando falamos em dificuldades de aprendizagem, é isto que queremos dizer” (Cruz, 1999).

No que diz respeito a prevalências, o grupo de alunos com DA constitui o grupo mais representativo dos indivíduos com NEE no seio do sistema escolar, correspondendo a cerca de 48% (Correia, 1997). Este número, apesar de tão expressivo, não tem merecido a devida atenção por parte dos responsáveis do Ministério da Educação. Daí, também, uma justificação complementar para o nosso envolvimento pessoal no tema e a sua escolha para parte da nossa investigação no âmbito desta dissertação de Mestrado.

Esta dissertação encontra-se organizada em duas partes. Na primeira, de fundamentação teórica, procedemos à síntese da bibliografia nacional e internacional, estando sobretudo atentos à clarificação dos conceitos, à forma de diagnóstico e ao trabalho escolar em torno das necessidades educativas dos alunos. Por razões lógicas, daremos particular atenção à evolução teórica e legislativa nesta matéria, assumindo uma postura histórica e comparativa entre os países. Assim, reportando-nos a esta parte mais teórica da dissertação, o seu interesse residirá no facto de se ter procurado reunir, através de uma revisão da literatura, os contributos mais importantes não só em termos conceptuais (definição e etiologia), como operacionais (critérios de diagnóstico e características diferenciais), para ajudar a uma melhor compreensão das DA e para facilitar a avaliação, identificação, prescrição e intervenção junto dos alunos que verdadeiramente as apresentam.

Descrevendo em maior pormenor a organização do conteúdo da dissertação pelos seus vários capítulos, começamos por enquadrar, no 1º capítulo, a problemática das DA no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, através da análise da evolução e das tendências actuais da Educação Especial. Analisamos o conceito de inclusão, sua justificação, definições e operacionalização, não só no âmbito da educação especial, que o fez nascer, mas também no âmbito, mais alargado, da massificação do ensino e da problemática das crianças designadas de “em risco educacional”. Examinamos ainda, neste contexto, o papel da educação especial e o seu enquadramento legislativo. Iniciamos depois, com o segundo capítulo, a apresentação de algumas das definições mais conhecidas e referidas na literatura como sendo as mais consensuais, sobre as DA, das quais procuramos também extrair os componentes essenciais. Passamos, então, à análise de algumas das teorias etiológicas que se constituem em tentativas de explicação válidas das

possíveis causas das DA. Iremos centrar-nos naquelas que reuniram mais consensos, mesmo que apontando vozes discordantes. Posteriormente, procuramos operacionalizar as DAs expondo os critérios de diagnóstico e de elegibilidade, actualmente considerados, embora não por unanimidade, para a identificação e avaliação destes alunos, compilando também os elementos mais consensuais. Por último, analisamos as características diferenciais ou especificidades que podem apresentar os indivíduos com DA, agrupando-as sistematicamente e experimentando grupos distintos, consoante os diferentes pontos de vista, clínicos ou pedagógicos, em que a análise pode ser feita, assim como a avaliação e intervenção na área.

Falando em avaliação e intervenção com estes alunos, no 3º capítulo dedicamo-nos a uma revisão e análise da problemática da educação cognitiva, seus referenciais teóricos e metodológicos. Mais concretamente no quadro de uma escola inclusiva, descrevemos como os professores na sala de aula regular e as equipas de apoio podem apoiar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a aprendizagem dos alunos com NEE, tomando para isso programas e experiências de outros países.

O 3º e 4º capítulos integram a segunda parte desta dissertação, assumida como sua componente empírica. Esta componente centra-se na modificabilidade cognitiva e no interesse da sua promoção junto dos alunos com NEE. Aliás, com o advento da escola de massas, uma das formas de combate à proliferação do insucesso escolar tem passado pela estimulação cognitiva dos alunos e apoio aos seus métodos de estudo, não só daqueles com NEE, como dos que se encontram em risco educacional. No fundo, quando a família e outras condições de vida não favorecem a escolarização das crianças, importa que estas adquiram competências nesta área, ou seja, aprendam a aprender (estratégias de estudo) e a pensar (treino cognitivo), pois que todo o trabalho escolar acaba por apelar a uma conjunto de ferramentas cognitivas básicas (Almeida, 1996; Almeida & Balão, 1996; Fonseca & Cruz, 2001).

As actividades de estimulação cognitiva que propomos poderão ser utilizadas pelos professores do Ensino Regular nas suas aulas. Elas centram-se no treino dos processos de atenção, percepção, comparação, organização, retenção e evocação de informação, com recurso a material de cariz verbal, motor, figurativo e numérico. Pela sua natureza, pensamos que este tipo de programas poderá constituir-se também numa valiosa ferramenta de trabalho dos professores de educação especial, sempre requerendo os necessários ajustamentos às necessidades específicas de cada aluno ou grupo de alunos

com NEE, com quem se vai trabalhar. Basicamente, acreditando na modificabilidade cognitiva de todo o ser humano, independentemente do seu ponto de partida, procedemos à construção, aplicação e avaliação de um programa de estimulação cognitiva, baseando-nos numa adaptação, por nós realizada, do “Programa de Promoção Cognitiva”, de Almeida e Morais (2002). Aplicamo-lo a um grupo de adolescentes, acompanhados pela equipa de Educação Especial, em virtude das dificuldades cognitivas diagnosticadas, dedicando a estes tópicos o 4º capítulo desta dissertação. Pelo número reduzido de alunos e pelo carácter ainda experimental do programa, a sua avaliação é feita essencialmente recorrendo a uma metodologia de cariz qualitativo. Terminaremos a tese descrevendo algumas ideias de síntese do trabalho realizado, apresentando algumas conclusões e ilações para a prática educativa junto destes alunos, assim como perspectivando algumas pistas para futuros trabalhos.

CAPÍTULO 1

Evolução e perspectivas actuais da Educação Especial

Introdução

Desde tempos imemoriais que a diferença suscita o medo, a incompreensão, a segregação, e mesmo o ódio. A forma de lidar com os indivíduos com necessidades especiais (NE), não foi diferente. Progressivamente, as várias ciências (medicina, psicologia, sociologia, pedagogia), ajudaram a enquadrar esta problemática de uma forma mais técnica e evoluída, também social e educativamente mais justa.

Este primeiro capítulo pretende, então, descrever a evolução em torno do conceito, muito abrangente, de “Educação Especial”. Interessa-nos compreender essa evolução, os seus determinantes sociais e científicos, e como as práticas foram sendo alteradas ao longo do tempo. Para alicerçar tais mudanças, daremos particular atenção aos aspectos legais, às reformas educativas e aos próprios conceitos introduzidos e substituídos nesse caminhar ao longo da história da “Educação Especial”.

Da exclusão à integração

Em Esparta, na antiga Grécia, as crianças diferentes eram abandonadas nas encostas das montanhas. Em Roma, atiravam-nas aos rios. Vítimas de perseguições e execuções, associadas à figura do diabo, as crianças deficientes foram segregadas, castigadas ou assassinadas, até ao início do século XVIII. Com o iluminismo e a filosofia humanista de Locke e de Rousseau começa a germinar outro olhar sobre a criança diferente. Ao longo do século XIX, desenvolveram-se estudos sobre as crianças deficientes, sendo referência obrigatória o trabalho de Itard, mais tarde designado de o “pai da educação especial”, que inicia um programa de recuperação de uma criança, Victor, encontrada abandonada nos bosques de Aveyron, França, portadora de uma deficiência mental profunda. Itard dedica, a partir daí, grande parte da sua vida na tentativa da sua “cura”. Enquanto constata a impossibilidade que o termo encerra, Itard sistematiza as necessidades educativas que este tipo de problemática origina nas crianças e desenvolve programas específicos para ampliar as suas competências.

No princípio do século XX, com os testes sensório-motores de Galton e, mais tarde, os testes de inteligência de Binet e Simon, desenvolvem-se os conceitos de capacidade intelectual e de “idade mental”, servindo estes testes psicológicos para identificar as crianças que necessitariam de um ensino mais específico. Começa, então, a nascer a ideia das escolas ou instituições especiais. Surgem primeiro os asilos como a resposta mais adequada no sentido da resolução do problema: seria preferível a segregação do que o abandono. Esta política de exclusão, que alguns ainda hoje defendem, independentemente do tipo de problemática do indivíduo diferente, afasta-os com estatuto desviante, da sociedade de que deveriam fazer parte, colocados muitas vezes, em ambientes hostis e sem os serviços de educação adequados.

Quando, no século passado, após as duas grandes guerras mundiais, se assiste a um renascimento humanista, o qual atinge o seu apogeu nos anos 60, a escola regular começa também a aceitar algumas responsabilidades na educação destas crianças com NEE e surge assim o movimento de integração. Algumas crianças com NEE são assim colocadas nas escolas regulares, mas permanecem segregadas, quer em classes especiais, quer nas próprias classes regulares, por não receberem os serviços adequados.

Da Integração à Inclusão

O conceito de «inclusão» nasceu, em 1986, nos Estados Unidos da América, com a Regular Education Initiative (REI). Esta iniciativa foi já o culminar de um processo iniciado na Dinamarca, em 1959, como veremos mais adiante, e que tinha por objectivo acabar com a segregação e institucionalização das crianças nas escolas especiais, tendo por base o princípio de “normalização” da educação dos alunos com NEE, ou seja, fazer a sua integração no sistema de ensino regular, acabando com os outros subsistemas da educação especial.

Para Fuchs e Fuchs (1994) e Turnbull, Turnbull III, Shank e Leal (1995), citados por Martins (2000), o movimento da REI teve por objectivos reestruturar a relação entre a educação regular e a educação especial, aumentar o número de alunos com NEE atendidos nas classes regulares e melhorar o rendimento académico de todos os alunos, incluindo o daqueles que apresentavam NEE moderadas ou severas. Os defensores mais extremistas reivindicavam a fusão dos dois sistemas de ensino, reunificando o ensino regular e o ensino especial, no sentido não só de integrar os grupos de crianças que permaneciam segregados do sistema de ensino regular, ou seja, as crianças com necessidades educativas especiais de carácter moderado a severo, como, simultaneamente, dar respostas educativas mais eficazes para os que já eram abrangidos pelo sistema de ensino regular, os alunos com necessidades educativas especiais de carácter ligeiro e moderado. Defendiam, portanto, a colocação dos alunos com NEE apenas na classe regular, extinguindo não só as escolas especiais, como as classes especiais, nas escolas regulares. Os mais radicais propunham, inclusivamente, a supressão da educação especial.

Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial e Reabilitação, do Departamento de Educação dos EUA, teve um papel de destaque na REI, defendendo a adaptação da classe regular para “tornar possível ao aluno com NEE a aprendizagem nesse ambiente e desafiava os estudiosos a encontrarem formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços da educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular” (Correia e Cabral, 1997). Questionando a necessidade da existência de dois sistemas de ensino paralelos e alertando para a estigmatização a que os alunos com NEE continuavam sujeitos, incentivou os pais a exigirem programas especiais para os seus filhos com insucesso escolar, reforçando que um ensino à parte era desigual e mesmo passível de reprovação judicial, e apelou a uma

maior colaboração entre os professores de ambos os sistemas de ensino e entre estes e os pais.

Os opositores da REI advogavam as razões que, há mais de um século, tinham estado na origem dos serviços de educação especial, nas escolas públicas americanas, e que são, de acordo com Kauffman (1995), citado por Martins (2000): (i) Certos alunos apresentam características muito diferentes das dos seus pares, pelo que é necessário que lhes seja proporcionada uma educação especial dirigida às suas necessidades; (ii) É essencial que existam nas escolas professores especializados em Educação Especial, porque os alunos com NEE apresentam problemas específicos e a maioria dos professores titulares de turma não tem formação específica, não sendo capazes de proporcionar uma educação apropriada aos alunos com NEE, o que é agravado devido ao elevado *ratio* aluno-professor; (iii) Os alunos com NEE devem ser identificados, para que lhes sejam proporcionados os serviços de que necessitam; (iv) Os alunos com NEE podem ser educados fora da classe regular, quando for oportuno: para proporcionar um ensino individualizado mais intensivo; para ensinar comportamentos indispensáveis ou já adquiridos pelos alunos sem NEE; e para assegurar uma educação apropriada aos alunos sem NEE (! – *trata-se de um argumento aparentemente contraditório, como iremos ver mais adiante, mas cuja explicação adiantamos desde já: os opositores da REI, eram os próprios professores do ensino regular...*); (v) Para que a igualdade de oportunidades seja assegurada, os alunos com NEE devem usufruir de oportunidades de educação fora da classe regular e de condições especiais na classe regular.

Os defensores da REI, repudiando estas razões, comparavam o Ensino Especial, tal como estava organizado, a uma política de *apartheid* (Lipsky & Gartner, 1987) ou de escravatura (Stainback & Stainback, 1988, citados por Martins, 2000), justificando a sua posição com os seguintes argumentos (Kauffman, 1995, citado por Martins, 2000): (i) Os alunos com NEE apresentam mais semelhanças do que diferenças, em relação aos seus pares sem NEE, não sendo consequentemente necessária uma educação especial para certos alunos; (ii) Os bons professores podem ensinar qualquer género de alunos. Ter em conta as diferenças individuais requer, somente, pequenas adaptações. A educação especial tornou-se numa via conveniente para os professores de educação regular evitarem a responsabilidade de educar todos os alunos, o que conduziu a uma diminuição da qualidade do ensino; (iii) Todas as crianças podem beneficiar de uma educação de qualidade, sem

que seja necessário identificar alguns alunos como diferentes ou especiais, assegurando a existência de diferentes tipos de professores nos ambientes educativos; (iv) A separação dos alunos com NEE dos seus colegas é imoral, segregacionista, e sem lugar numa sociedade livre e igualitária. Todos os alunos podem ser ensinados na classe regular, pelo que o ensino fora dela não deve ser aconselhável; (v) Uma educação ministrada em ambientes separados é discriminatória e desigual. A questão mais importante, em termos de justiça, é o local e não a qualidade de ensino, pelo que os alunos com NEE só podem usufruir de igualdade de oportunidades, quando frequentam um ambiente educativo regular.

De um lado os *opositores* da REI e, do outro, não só os *defensores mais radicais*, que repudiavam uma Educação Especial assumida como segregadora e estigmatizante e à qual associavam uma Educação Regular ineficiente e inflexível, incapaz de lidar com as diferenças e dificuldades dos alunos, como também os *defensores mais moderados ou indecisos*, que reconheciam (Kauffman, 1995, citado por Martins, 2000) que: (i) Muitos dos alunos identificados como apresentando NEE tinham apenas problemas ligeiros; (ii) Não existiam grandes diferenças entre ensinar um aluno em risco e outro com NEE; (iii) A investigação já tinha demonstrado que existiam estratégias para ensinar eficazmente alunos com NEE, na classe regular; (iv) A forma mais eficaz de educar a maior parte dos alunos com NEE consistiria em melhorar a educação na classe regular.

Os opositores da REI argumentavam ser essencial preservar um *continuum* de serviços educativos, principalmente para os alunos com problemas emocionais ou comportamentais e alunos com dificuldades de aprendizagem, considerando essencial a manutenção das salas de apoio permanente e as classes especiais (Coates, 1989; Haggerty & Abransar, 1987; Hallahan, Keller, Mackinney, Loyd & Bryan, 1988; Kauffman, Gerber e Semmel, 1988; Schumaker & Deshler, 1988; citados por Martins, 2000).

Quer os opositores, quer os defensores da REI não apresentaram, contudo, razões válidas, fundamentadas em estudos conclusivos, que comprovassem as suas pretensões ou que pelo menos servissem de base para refutarem a dos seus opositores. Por outro lado, os defensores da REI não explicaram de que modo se iria proceder à fusão dos dois sistemas de ensino, quer ao nível da assumpção de responsabilidades, quer ao nível da disponibilização de serviços. Ambas as posições se esqueceram da necessidade de proceder

a investigações que permitissem conhecer o tipo de melhoramentos necessários e a forma de os implementar, antes de os tentar pôr em prática.

Para Kauffman (1995, citado por Martins, 2000), a grande surpresa, já mencionada, foi o facto de esta iniciativa ter partido essencialmente dos professores do ensino especial, ao contrário do que seria de esperar, de acordo com o que o próprio nome indica. Aparentemente tratou-se de uma tentativa de fazer os professores do ensino regular responsabilizarem-se e envolverem-se mais nos problemas educativos dos alunos, o que não foi bem aceite. De qualquer forma, nem todos os professores do ensino especial concordavam com esta iniciativa, havendo mesmo muitos profissionais, pais e associações que manifestaram algumas reservas. Liberman (1985, citada por Martins, 2000), comparou esta iniciativa a um casamento forjado, e por um noivo (professores do ensino especial) que se esqueceu de convidar a própria noiva (professores do ensino regular), a qual teria que assumir responsabilidades acrescidas. Singer (1988), citado por Kauffman (1995), e Martins (2000), interrogavam-se sobre o que terá levado os professores do ensino especial a pensar que os professores do ensino regular estariam dispostos a assumir novamente a responsabilidade de educar alunos com NEE.

Com o desenrolar dos anos, face à resistência dos opositores da REI, ou seja, os professores do ensino regular, e a discórdia de alguns professores do ensino especial, de algumas associações e mesmo de alguns pais, aqueles que defendiam o movimento desenvolveram, no início dos anos 90, outra agenda para a implementação do processo de integração. Em vez de persuadirem as autoridades oficiais a acabarem com as escolas especiais, começaram a requerer que fosse eliminado todo o *continuum* de serviços educativos e que os alunos fossem integrados, desde o início do seu percurso escolar, nas classes regulares, com apoios (Lipsky & Gartner, 1989; Taylor, 1989; Turnbull et al., 1995). Foi assim que o movimento do REI deu lugar, nos anos 90, ao “movimento da escola inclusiva”.

Tomando as palavras de Ana Paula Martins, “a integração de crianças e jovens com NEE na sociedade iniciou-se nos anos 60 e continua a ser largamente debatida nos dias de hoje. Os profissionais que, ao longo dos tempos, se têm empenhado na implementação da integração podem orgulhar-se de ter conseguido reduzir o número de alunos com NEE que frequentam escolas de educação especial. Muitos deles, contudo, só ficarão satisfeitos quando as escolas de educação especial e as salas de apoio permanente forem totalmente eliminadas, e todos os alunos com NEE forem educados em classes

regulares, a tempo inteiro. Actualmente, mesmo os defensores menos radicais da inclusão recomendam um grau de interacção entre alunos com NEE e estudantes sem este género de problemas, nunca imaginado pelos professores de educação especial que desempenharam funções docentes nos anos de 60 e 70” (Kauffman & Hallahan, 1997, citados por Martins, 2000).

Para alguns autores, o conceito de inclusão tem vindo a expandir-se abrangendo uma noção mais alargada do que a subjacente ao conceito de necessidades educativas especiais, que o fez nascer. Segundo estes autores, qualquer indivíduo pode ter necessidades educativas ou sociais, relacionadas com a sua etnia, cultura, classe social, género, família ou muitos outros factores, em qualquer altura da sua vida escolar ou pós-escolar, temporárias ou permanentes, e será com os seus pares que ultrapassará essa fase, prosseguindo o seu desenvolvimento, com base naquilo que as pessoas ou os grupos têm ou “adquiriram” de diferente, tendo o direito de usufruir de um ensino de acordo com as suas especificidades. David Rodrigues (2000) afirma que a exclusão, por vezes, não será propriamente fruto de uma diferença mas o resultado de uma construção social, um colocar à margem, o assumir de uma autoridade sobre o direito à igualdade.

No que diz respeito às crianças com NEE, na verdadeira acepção do termo, esta mudança deveria ser abordada com cautela para que se não desvirtuem os apoios e o papel da Educação Especial e também para que se não caia em fundamentalismos excessivos quando se fala em inclusão de todos os alunos, com necessidades educativas especiais, nas classes regulares (Correia, 2003b).

Analisaremos, a seguir, várias definições do polémico conceito de inclusão, assim como os seus seis componentes de base, de acordo com vários autores. Apresentaremos também os ambientes e práticas educativas considerados inclusivos. Descreveremos, ainda, os princípios e estratégias que, para diversos autores, são indispensáveis para a construção e generalização de escolas e salas de aula inclusivas.

Clarificações do conceito de inclusão

Como já referimos, o conceito de normalização foi o princípio básico que esteve na origem do processo de inclusão dos indivíduos com deficiências na sociedade. Originário da Escandinávia e popularizado, mais tarde, nos Estados Unidos da América, este conceito defendia que todos os indivíduos, independentemente do grau de severidade

da sua deficiência, deveriam ter o direito a uma educação e a uma vida, o mais semelhante possível aos padrões considerados normais (Bautista Jiménez, 1997). “Em 1959, a rejeição feita pelas associações de pais a este tipo de escolas segregadas¹ recebe apoio administrativo na Dinamarca que inclui na sua legislação o conceito de «normalização» entendido como «a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível»” (Bautista Jiménez, 1997:24)

De acordo com esta concepção, os processos e as finalidades da educação dos alunos com e sem NEE deveriam ser, tanto quanto possível, similares (Hallahan e Kauffman, 1997, citados por Martins, 2000). Foi o princípio da normalização que contribuiu, indubitavelmente, nos anos 60/70, para o movimento de desinstitucionalização, ou de integração, o qual defendia, inclusivamente, que as instituições deveriam ser definitivamente encerradas. Desta forma, muitos adultos passaram a ter uma vida mais independente e muitas crianças passaram a viver junto das suas famílias. Contudo, vários autores consideram que este movimento foi implementado de forma imprudente, por falta de planificação e de recursos necessários, para apoiar aqueles que deixaram efectivamente de frequentar as instituições.

Mayor (1989), citado por Jiménez (op.cit.), diz que a institucionalização é necessária em certos casos: i) Para crianças com graves e complexas incapacidades, que requerem ao mesmo tempo tratamento médico, terapias, educação e outros cuidados; ii) Para crianças com graves dificuldades de aprendizagem por défices sensoriais, lesões cerebrais graves ou severos transtornos emocionais e comportamentais que exigem uma atenção educativa contínua e especializada, e iii) Para crianças com severas incapacidades ou desajustes, cujos pais não podem dar-lhes a devida atenção (Bautista Jiménez, 1997:25). Contudo, segundo o mesmo autor, “a maioria dos autores actuais vêem mais aspectos negativos do que positivos neste modelo, pelo que advogam a favor do ensino integrado.”

Como podemos antecipar, não existe uma definição oficial para “inclusão” ou “educação inclusiva” (Lipsky & Gartner 1997, citados por Martins, 2000). O *National Center on Educational Restructuring and Inclusion* (1994), desenvolveu a seguinte definição de educação inclusiva: “*Providing to all students, including those with significant disabilities, equitable opportunities to receive effective educational services, with the needed supplementary aids and support services, in age appropriate classrooms*

¹ O autor refere-se às escolas especiais

in their neighbourhood schools, in order to prepare students for productive lives as full members of society” (National Study, 1994, citados por Martins, 2000).

O *National Information Center for Children and Youth with Disabilities* (1995), adoptou a seguinte definição de inclusão: *“The practice of providing a child with disabilities his or her education within the general education classroom, with the supports and accommodations needed by that student. This inclusion typically takes place at the students neighbourhood school”* (Power-de-Fur & Orelove, 1997, citados por Martins, 2000).

Para Salend (1998, p.7), citado por Martins (2000), a inclusão constitui “um movimento de famílias, professores e membros da comunidade, com vista à criação de escolas e outras instituições sociais, baseadas na aceitação, pertença e sentido comunitário” (p.23). Segundo Boatwright (1993), e Alpen e Ryndak (1992), citados por Correia e Cabral (1997 b) e por Martins (2000), para vários autores a inclusão “significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial” (p.23).

Smith e cols. (1995), citados por Martins (2000), definem a inclusão como sendo “a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE durante grande parte do dia escolar” (p.24). Para Nielsen (1999, p.9), “Inclusão (é) tida como o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.” No quadro seguinte, apresentam-se onze definições de inclusão, produzidas por associações americanas, as quais foram adaptadas por Martins (2000), com base no trabalho de Power-deFur (1997).

Associação	Definição
American Federation of Teachers	A inclusão é o processo de colocação de todos os alunos com NEE em classes regulares, independentemente da natureza ou severidade da sua problemática, da sua capacidade para se comportar ou funcionar na classe, ou dos benefícios que daí advêm.
American Speech-Language-Hearing Association	A filosofia das práticas inclusivas enfatiza que as crianças e os jovens devem ser educados no meio menos restritivo possível, onde as suas necessidades sejam tidas em conta.
Children and Adults with Attention Deficit Disorders	O conceito de inclusão deve reflectir um compromisso da sociedade, no sentido de todas as crianças serem educadas no ambiente mais apropriado às suas necessidades.
Council for Exceptional Children	Nas escolas inclusivas, o director e os restantes profissionais, contando com a assistência dos serviços de educação especial, deverão ser os responsáveis pela educação das crianças e jovens com NEE.

Associação	Definição
Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children	A inclusão, enquanto valor, suporta a defesa do direito de todas as crianças, independentemente da sua diversidade de capacidades, a participarem activamente nos ambientes naturais da sua comunidade. Um ambiente natural é aquele que a criança frequenta, tenha ou não NEE.
National Association of Elementary School Principals	Programas inclusivos são aqueles em que os alunos com NEE, independentemente da severidade da sua problemática recebem serviços da educação especial, em classes regulares apropriadas à sua idade, na escola que frequentariam se não apresentassem NEE.
National Association of State Boards of Education	A inclusão não é nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças. A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo e baseia-se na crença de que todas as crianças podem aprender e atingir os objectivos propostos.
National Center for Learning Disabilities	O conceito de inclusão refere-se às alterações promovidas nas escolas e nas classes regulares. Todas as crianças, independentemente das suas incapacidades, recebem serviços educativos nos ambientes da classe regular. A inclusão refere-se a um conceito educacional, no qual as crianças recebem serviços especializados, no contexto da classe regular.
National Education Association	A inclusão apropriada é caracterizada por práticas e por programas que proporcionam... um continuum de ambientes e serviços educativos.
The Association for Persons With Severe Handicaps	A definição de inclusão... apresenta imperativos educativos e morais, que consideram que os alunos com NEE devem frequentar a classe regular, e aí receberem os apoios e os serviços necessários para beneficiarem do processo de ensino-aprendizagem.
The Orton Dyslexic Society	A inclusão constitui uma oportunidade para todos os alunos com NEE acederem e (participarem) em todas as actividades da escola da sua área de residência. A inclusão permite que alguns ou todos os alunos recebam serviços de educação especial na classe regular.

Segundo o Parecer nº 3/99, de 17 de Fevereiro, do Conselho Nacional de Educação, a educação inclusiva é “um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades individuais”.

Fazendo uma breve incursão por alguns dos significados possíveis do conceito de inclusão, somos conduzidos a interpretações contraditórias ou mesmo opostas, dependendo do ponto de vista. Com efeito “inclusão” poder-se-ia referir a *envolver, abranger, inserir* (Fonseca, 2002), *abraçar, agarrar* neste caso, crianças enjeitadas pelo sistema de ensino regular. “Inclusão” pode, também, significar *açambarcamento* ou *monopólio*, implicando assim *exclusividade, restrição*, que, levada ao extremo, apresenta-se paredes meias ou numa ténue fronteira com o conceito, que lhe é oposto, de *exclusão*. Talvez aqui pudéssemos associar o perigo que representam as opções extremistas e fundamentalistas, neste caso a inflexibilidade da posição assumida pelos que são a favor da inclusão total.

No mesmo sentido, a inclusão pode ser interpretada como *inserção*, *introdução* ou *intromissão*, neste último caso ligada sugestivamente à ingerência, à irresponsabilidade de um discurso meramente retórico. Significa também *compreensão*, *conhecimento*. Que, por sua vez, implica *envolvimento* que, por sua vez, gera *perturbação*, que por sua vez conduz à *divergência*, que por sua vez pode conduzir à *crise*, ao *caos*, ao *embarço* e à *confusão*, revendo-se aqui a necessidade de informação e de formação dos líderes e agentes educativos e de reorganização do espaço escola, suas coordenadas físicas e referenciais humanos.

A inclusão parece ser a essência de uma filosofia educacional que implica uma conexão determinante entre instrução e educação, assim como entre interação e mediação educativa, pela qual se poderá possibilitar o desenvolvimento global, acadêmico, pessoal e social do aluno, de todos os alunos, inclusivamente dos alunos com NEE. Consequentemente, a inclusão é um dos mais importantes princípios para a construção e desenvolvimento curricular *diferenciado* no contexto escolar, não só do ponto de vista do desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, de todos os alunos, como do ponto de vista das áreas curriculares, enquanto áreas de conhecimento e experiência humana, cuja aprendizagem deverá ser proporcionada de forma adequada a todos os alunos.

Para Visser (1993), citado por Niza (1996), citado por Morgado (2003), *diferenciação* será “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem” (p. 79). Para Correia (2003, p. 11), “A inclusão procura (...) levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades.” Apresenta, portanto, uma posição flexível, mediada pela realidade existente e pelas características individuais de cada aluno, as quais irão ditar da possibilidade, viabilidade e interesse da permanência a tempo inteiro na classe regular, não sendo o aluno irremediavelmente condenado ao monopólio ou à exclusividade daquela, sob pena de, desta forma, a inclusão se transformar num regime educativo totalitário, numa anamorfose da inclusão.

Ainda de acordo com este autor (Correia, 1999, p. 34), “tais características individuais e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz”. Estes alunos têm direito à frequência da classe regular mas têm também direito, se necessário, ao

usufruto, ainda que a tempo parcial, de outro espaço adequado, mais restritivo, dentro das escolas do ensino regular, ou mesmo, somente em casos extremos, em instituições de educação especial, encaminhamento este que está previsto em diversos diplomas legais, e também no Decreto-Lei nº 319/91. Neste Decreto, afirma-se que “nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os Serviços de Psicologia e Orientação, em colaboração com os Serviços de Saúde Escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente, a frequência de uma instituição de educação especial” (art. 12º).

De salientar a referência ao recurso a serviços inexistentes na maior parte das escolas, que não só não procederam à elaboração do PEI, como não poderão agora avaliar a eficácia das medidas tomadas. O que é elucidativo do esforço do Ministério da Educação na disponibilização de recursos que ele próprio considera necessários para a eficiência de um trabalho, que se quer, e que se exige, em equipa e multidisciplinar.

Segundo Correia (op. cit.), tomando Sailor (1991) e Turnbull, Turnbull, Sank e Leal (1995), o conceito de inclusão “apresenta uma base conceptual constituída por seis componentes” dos quais destacamos: (i) O princípio da «rejeição zero» por que as escolas se devem reger; (ii) O facto de deverem ser proporcionados ambientes apropriados à idade e nível de ensino dos alunos com NEE, nas escolas regulares, onde devem ser educados. Correia (2003a,b), refere a propósito desta componente que “tem gerado bastante controvérsia, especialmente porque continua a não existir um consenso acerca da eliminação do *continuum* de serviços educativos; acerca da quantidade de tempo que os alunos com NEE devem passar na classe regular e acerca do significado dado à expressão «todos os alunos», para fins de colocação na classe regular”; (iii) Os métodos de ensino preferenciais, numa escola inclusiva, serão o ensino cooperativo e a tutoria de pares, os quais “proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE”; e (iv) Os apoios dos serviços de educação especial “não são exclusividade dos alunos com NEE”, podendo ser utilizados para “beneficiar todos os alunos e professores da escola”.

De Miranda Correia, extraímos e salientamos ainda, sumariamente, os princípios fundamentais por que se devem orientar as escolas inclusivas, assim como algumas das medidas essenciais para implementar a inclusão e algumas das principais estratégias para se criar uma sala de aula inclusiva, as quais passamos a descrever, não sem antes deixar

algumas palavras introdutórias do próprio autor: “Para que um dia possamos dizer que a educação no nosso país se processa em escolas inclusivas, é necessário que percebamos o processo que permite a todos os alunos aprenderem em conjunto. E ao falarmos em todos os alunos queremos dizer isso mesmo, ou seja, para que uma reestruturação do sistema educativo tenha lugar é imperativo que ela ocorra em todas as escolas e não só em algumas delas. Tal reestruturação, embora deva reconhecer a individualidade de cada escola baseada nas necessidades dos seus alunos e na realidade que a caracteriza, deve considerar um conjunto de princípios comuns que são inerentes a todas as escolas inclusivas” (2003, p. 23). No quadro seguinte, sintetizamos a informação referente aos princípios gerais a considerar na construção de “escolas inclusivas” (Correia, 2003, pp 23-29).

Sentido de comunidade	Apoios Educativos
Liderança crente e eficaz. Criação de parcerias, nomeadamente com os pais.	Formação e alteração de papéis por parte de professores, educadores e demais profissionais da educação. Estratégias de aprendizagem diversificadas e diferenciadas baseadas na investigação. Novas formas de avaliação, que valorizem os processos e pretendam uma melhoria das práticas. Desenvolvimento profissional continuado
Equipas de planificação e de colaboração.	
Flexibilidade curricular e ambientes de aprendizagem flexíveis.	
Disponibilidade de serviços e recursos: serviços técnicos especializados (médicos, técnicos, pedagógicos).	
Serviços de educação especial.	

Face aos princípios já mencionados, é possível definir as linhas gerais da intervenção junto destes alunos (Correia, 2003): (i) *Criar uma nova política de recursos* - não é possível pedir a uma escola, frequentemente a funcionar nos limites do possível, uma alteração de práticas. Os recursos compreendem não só equipamentos, como equipas de planificação e cooperação, professores de apoio e serviços especializados; (ii) *Criar um enquadramento legislativo mais flexível* que contemple também as DA como uma categoria das NEE; e (iii) *Novas perspectivas de formação e desenvolvimento profissional dos professores*. A quase totalidade dos modelos de formação não aborda modelos e estratégias indicados para a Educação Inclusiva.

Por outro lado, podem ser sugeridas algumas medidas favoráveis a uma sala de aula inclusiva (Correia, Martins, Santos & Ferreira, 2003): (i) Criar um ambiente de interações sociais positivas - promover o conhecimento, a amizade e o respeito mútuos; sensibilizar para a inclusão; (ii) Promover a aquisição de comportamentos desejados - contratos;

reforços...; (iii) Implementar práticas educativas flexíveis, baseadas na investigação; diferenciação curricular; aprendizagem em cooperação; ensino colaborativo; tutorias; recurso às TICs; realização de projectos; equipas multinível...; e (iv) Adaptações curriculares, em termos de conteúdos, materiais, actividades e estratégias.

Recomendações para uma escola inclusiva

Segundo Rodrigues (2000), a educação inclusiva diz respeito a um modelo educativo e a uma filosofia de escola oposta à ainda existente na maior parte das nossas escolas actualmente que é a da exclusão, onde uma grande parte dos nossos alunos sofre de insucesso escolar repetido e ignorado. Uma escola inclusiva é talvez mais do que uma escola onde “cabem” todos, como no modelo da escola integrativa, é aquela onde todos os alunos, independentemente das suas culturas, capacidades ou possibilidades de evolução, aprendem em conjunto, de acordo e até ao limite das suas possibilidades individuais, usufruindo de um ensino diferenciado e eficaz. “É um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos” (Rodrigues, op. cit.).

A escola sempre teve dificuldade em distinguir dois conceitos: diversidade e igualdade. São mais do que evidentes as nossas diferenças individuais, sociais e culturais, e por sermos tão diferentes criámos o conceito ético de igualdade, com o objectivo de assegurar que apesar de sermos tão diferentes, temos a mesma dignidade humana e os mesmos direitos. Ora, “Sabemos que não é possível assegurar a igualdade se não tratarmos as pessoas em conformidade com a sua diversidade” (Rodrigues, op. cit.). De acordo com este autor, podemos encontrar 3 tipologias de escolas, cada uma com a sua perspectiva sobre a diferença: a escola tradicional, a escola integrativa e a escola inclusiva.

A Escola Tradicional “foi criada como escola universal com o objectivo de reduzir as desigualdades, para proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais”. Progressivamente tornou-se claro que a escola não era uma redenção das desigualdades sociais; pelo contrário, participava no processo de selecção, aumentando e legitimando o fosso das desigualdades sócio-económicas e culturais. A escola hipoteticamente factor de redução de desigualdades e da exclusão transformou-se numa das fontes do problema. O massivo insucesso escolar, o abandono da escola e os problemas de indisciplina são disso sinais. Como já citado, “Para muitos alunos

a escola é o único lugar onde se sentem excluídos e desadaptados” (Rodrigues, op. cit.). Isto porque a escola tradicional assenta no não reconhecimento da diferença como base hipotética para proporcionar um tratamento de igualdade. Considera os alunos como “tábuas rasas” e o ensino é uniforme (Rodrigues, 2000; Fonseca, 1989).

A Escola Integrativa desenvolve-se no contexto da escola tradicional. “Seguindo um paradigma médico-psicológico, identificam-se alguns dos alunos da escola para os quais existe uma justificação objectiva” para que não cumpram o currículo comum, que são os que têm deficiências comprovadas ou dificuldades reconhecidas e que “estando integrados têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos”, usufruindo de um tratamento diferente que poderá incluir adaptações curriculares e/ou materiais, apoios específicos, condições especiais de avaliação e de frequência, adequação na organização das turmas, entre outras.

A escola assume, assim, que tem dois tipos de alunos: os que seguem um currículo uniforme e principal e os que, tendo deficiências comprovadas, têm currículos próprios ou alternativos. A escola integrativa seria, portanto, aquela que “ressalva da massa de alunos, uns poucos, ao abrigo das chamadas deficiências comprovadas” (Rodrigues, op. cit.) e permanentes ou, como agora se diz, prolongadas. Para David Rodrigues, este é mesmo o modelo de escola “do lobo mau” que de alguma maneira identifica e separa as crianças que clinicamente têm dificuldades para que a escola tradicional possa manter a sua coerência. “Mas, vendo tão bem estes alunos tornados especiais, a escola não vê os que, não tendo deficiências clinicamente identificadas, sofrem de insucesso escolar repetido, irremediável e ignorado”. A escola integrativa seria sensível às diferenças mas só àquelas que são tão evidentes que se podem considerar deficiências.

A escola inclusiva pretende uma ruptura com os valores da educação tradicional ainda vigentes, assumindo-se como respeitadora das diferenças culturais, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Aposta na escola como comunidade educativa desenvolvendo um sentimento de pertença e onde todos têm legitimidade. Defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças trabalhando com elas, dando-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

Ainda segundo David Rodrigues (2000), na escola tradicional existe um currículo já construído, uniforme, para um indivíduo abstracto, o aluno médio; na escola integrativa existem dois currículos diferenciados: um currículo regular para o aluno médio e um

currículo próprio ou alternativo para categorias clínicas de indivíduos; na escola inclusiva, o currículo não é um produto acabado e massivamente industrializado, tipo “fast-food”, mas está em permanente construção, sendo flexível e diferenciado, centrando-se e partindo dos indivíduos e grupos distintos, e valorizando os processos.

De acordo com Lipsky e Gartner (1997), citados por Martins (2000), estes são alguns dos atributos de uma escola inclusiva: *“A diverse problem-solving organization, with common mission, that emphasizes learning for all students. It employs and supports teachers and staff who are committed to work together to create and maintain a climate conducive to learning. The responsibility for all students is shared. Such a commitment requires school acknowledges, administrative leadership, on going technical assistance, and long term professional development. Within inclusive schools, there is a shared responsibility for any problem or any success for students in the schools”*.

O paradigma da escola inclusiva deve ser analisado por todos os cidadãos e não apenas pelos investigadores. O objectivo não será tanto questionar as ideias mas a estratégia seguida para a sua implementação. A contribuição da investigação recai na elaboração de um quadro teórico de referência, que permita analisar a implementação do modelo inclusivo. Numa análise final, as conclusões serão tiradas tendo por base uma mistura de evidência empírica e de valores difundidos pela sociedade (Hegarty, 1981; Thomas, Walker & Webb, 1998, citados por Martins, 2000).

Entre vários autores, Kronberg (2003) e Miranda Correia (2003) expõem-nos modelos para a implementação de uma escola inclusiva. Segundo Correia, qualquer modelo que seja considerado “requer uma planificação sistemática e flexível, apoiada num conjunto de parâmetros, dos quais destacamos a filosofia seguida pela escola, as características dos líderes, os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e avaliação” (p. 10). Apresentamos, de seguida, os tópicos do modelo de Correia, que nos parece sintetizar os aspectos fundamentais do que estivemos a analisar, ou seja, as componentes essenciais para a implementação das escolas inclusivas e, por oposição, os principais problemas, que impedem a sua implementação ou eficácia.

Luís de Miranda Correia (1996, 2000, 2003) descreve algumas componentes essenciais para a implementação das escolas inclusivas: (i) *Componente discursiva*: Estabelecer uma «filosofia de escola» que tenha por base o desenvolvimento global do aluno (académico, sócio-emocional, pessoal). Promover uma «cultura de escola e de sala

de aula» que adopte a diversidade como lema (atitudes, valores, informação...); (ii) *Componente organizacional*: Considerar equipas centradas nas escolas (equipas de planificação inclusiva, equipas de colaboração). Considerar equipas centradas nos concelhos (outros técnicos). Considerar interligações a instituições comunitárias; (iii) *Componente operacional*: Considerar um conjunto de indivíduos com experiências e especializações diferenciadas que, em equipa, planifiquem e implementem programas para a «diversidade» de alunos inseridos em ambientes inclusivos (educadores, professores, técnicos especializados, pais, administradores, gestores...); (iv) *Componente institucional*: Considerar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos, com interesses e capacidades diferentes, possam afirmar o seu potencial (aprendizagem em cooperação: grupos heterogéneos com diferentes níveis de realização; tutoria de pares...).

Segundo o mesmo autor, o conceito de inclusão, que começou por ser um movimento humanista e social, engloba três parâmetros essenciais: Modalidade de Atendimento; Educação Apropriada e Serviços Adequados. No primeiro, não se procura posicionar o aluno numa “curva normal”, mediante a qual se procura promover o seu desenvolvimento de acordo com um *continuum* educacional, no qual o aluno progressivamente se ia aproximando dos seus pares do ensino regular, como o previsto pela filosofia integradora, mas em que permanece na classe regular, recebendo os serviços de apoio adequados. “Estes serviços adequados, que no conceito integrador se referem à educação especial tida como um sistema paralelo ao ensino regular (um lugar), entendem-se, no conceito de inclusão, como um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno” (Correia, 2003, p. 12). O mesmo autor refere ainda que este tipo de serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e ter em conta não só os alunos, mas também a modificação dos ambientes de aprendizagem, onde interagem.

Um aluno que não tem uma condição de deficiência identificada e mesmo assim apresente dificuldades escolares permanentes ou transitórias, sejam elas ligeiras, graves ou moderadas, deve beneficiar das medidas ou serviços de apoio, especializados, mais adequados às suas especificidades. A escola inclusiva não poderá conviver com o insucesso e o abandono escolar: dever-se-á organizar em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos. “Constitui uma oportunidade para que uma parte muito significativa da população escolar não seja afastada

e punida, sem culpa nem julgamento, do convívio com os demais, a todos privando da riqueza que a diferença nos traz” (Rodrigues, op. cit.).

Caberia aqui voltar ao problema da inclusão total ou parcial, no sentido que se a inclusão traduz uma abertura à diferença, é necessário reconhecer que, por vezes, por uma questão de protecção, recíproca, ou por uma questão de eficácia, é também necessário possibilitar a alguns indivíduos, pontual ou permanentemente, um espaço mais restritivo, envolvendo medidas de maior especificidade ou que requeiram alguma privacidade ou protecção especial. Exigir uma escola inclusiva total, também é massificador e como em qualquer regime totalitário, poderá constituir a exclusão como o reverso da moeda, em vez do desejado atendimento às diferenças.

Em suma, são traços fundamentais de uma escola inclusiva, o sentido de comunidade, a aceitação das diferenças e a resposta às necessidades individuais. A inclusão exige uma reestruturação da filosofia educacional, do papel e acção dos professores e do próprio espaço-escola e nesta, a eterna e sempre provisória reconstrução do currículo, tendo por base as necessidades singulares do aluno e da turma. Importa atender, em primeiro plano, às características e necessidades dos alunos com NEE, mais vulneráveis, mais desprotegidos e em situação de maior desvantagem.

De acordo com Skrtic, Sailor e Gee (1996), citados por Morgado (2003), uma comunidade educativa inclusiva deverá possibilitar que: os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo; os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se nos temas e actividades da sala de aula); os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efectivamente, os apoios que necessitam.

Como nos diz Miranda Correia, “a retórica do igualitarismo, quando este não se vê dentro de uma perspectiva das nossas necessidades, das diferenças significativas que alguns de nós possuem, embora possa encantar e seduzir aqueles menos preparados, não passa de isso mesmo, de uma discussão palavrosa, pobre de ideias. De uma analogia mal fundada, a roçar a face da irracionalidade. (...) E, no pingue-pongue da retórica, fruto da nossa ignorância ou munidos de intenções particulares, vamo-nos esquecendo que haverá sempre alunos cujos problemas na leitura ou na matemática os acompanharão durante todo o seu percurso escolar, malgrado os bons professores que com eles se poderão cruzar, caso não consideremos a *significância* da sua diferença. A verdadeira acepção do termo *necessidades educativas especiais*” (2002, p.4).

Segundo Morgado (op. cit.), “nem sempre fazer as coisas certas (a inclusão) significará fazer certas as coisas (responder com qualidade)” (p. 79). Para além do discurso social, que fundamenta a inclusão e que traz para primeiro plano o respeito pelos direitos de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, discurso este que é consensual, será necessário articular também, numa intersecção de discursos e práticas, o discurso legislativo, e o psicopedagógico, intersecção esta que resultaria num *discurso educacional*, no sentido de se considerar, de uma forma articulada, o tipo de respostas educativas mais adequadas às características dos alunos, principalmente dos alunos com NEE. Nesta mesma linha, segundo Correia (2001, 2003a,b), “o discurso educacional torna-se, assim, num discurso integrado em que as vertentes normativa, psicopedagógica e social não existem por si só, mas realmente sobrepõem-se, prefigurando, deste modo, um modelo cujo objectivo é o de tentar dar resposta à diversidade. Um modelo que designamos por modelo de atendimento à diversidade (MAD) (p.24).

Este modelo enfatiza a necessidade e a importância da observação do aluno e dos ambientes onde interage (Correia, 2002, pp. 75-89), no sentido de se procurar responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE, mas também permitir-lhes uma aprendizagem em conjunto com os seus pares sem NEE, nos moldes e no período de tempo que forem mais convenientes, de acordo com as suas necessidades. Inclusivamente, é necessário verificar o estado dos recursos disponíveis na escola e na comunidade, nomeadamente, considerar as competências, formação e atitude do(s) professor(es); a existência efectiva de apoios e o número de alunos por turma. É que o “meio menos restritivo possível” pode não ser o da classe regular. Cruickshank (1977), citado por Martins (2000), considera que a aparente restrição de alguns ambientes não é, necessariamente, sinónimo de restrição do potencial humano. De acordo com Hallahan e Kauffman, referidos também por Martins (op. cit.), um aluno que é rejeitado pelos seus pares e que experiência, continuamente, situações de insucesso na classe regular, sentir-se-á melhor num espaço onde lhe seja permitido ter mais sucesso, nomeadamente, uma sala de apoio, mesmo que este seja entendido como um *espaço* mais restritivo do que a classe regular.

A estruturação dos ambientes de aprendizagem que promovem a inclusão de alunos com NEE é uma responsabilidade que deve ser partilhada por professores do ensino regular e de educação especial, entre outros, pois a mera colocação dos alunos nas turmas

não chega para cumprir com os objectivos da inclusão (Correia, 1997, 2000, 2002, 2003a,b; Voltz, Brazil & Ford, 2002; Kronberg, 2003).

Lieberman (2003), lembra bem a propósito que “*O caminho para o inferno está repleto de boas intenções*” (p.90). Segundo esta autora, colocarmo-nos a nós próprios numa posição contrária ao do sonhador é colocarmo-nos numa posição angustiante e desconfortável. Contudo, a tendência não será para rejeitar a validade ou a verdade do discurso essencialmente humanitário, marcado pela preocupação pelo seu semelhante, dos autores que são a favor de uma inclusão total. Procurámos uma posição conciliadora, com os riscos inerentes, nomeadamente, por vezes, marcas de alguma ambiguidade, dado também o carácter exploratório desta investigação, sobre as tendências actuais do movimento da escola inclusiva, no contexto da massificação do ensino e a sua relação com a Educação Especial que, se não é conclusiva, será pelo menos representativa das preocupações da escola contemporânea, assumindo-se como em qualquer trabalho de investigação, o seu carácter provisório.

Não será demais sublinhar, novamente, que os caminhos para a construção de uma escola inclusiva não são fáceis, nem de conceber, nem de concretizar. São, pelo contrário, complexos na sua formulação e complicados na sua implementação (Correia e Serrano, 2000). Será, por isso, uma obra a fazer e refazer ao longo dos anos, sublinhando-se a necessária cautela para que, sob a bandeira da inclusão, não se adoptem estratégias que têm por base argumentos de uma lógica simplista, que limitam a possibilidade de escolha e só vêm potenciar os caminhos da exclusão.

Como nos adverte Kauffman (2003), “A tolerância zero (em relação ao que quer que seja) minimiza a capacidade crítica e maximiza a tomada de decisões estúpidas (...) ao proibir as pessoas de fazerem perguntas acerca das motivações ou das circunstâncias e de usarem o seu sentido crítico”.

Atendendo às circunstâncias analisadas, existem diferentes ambientes educativos que podem ser disponibilizados nas escolas regulares para atender os alunos com NEE, de acordo com os modelos/ambientes de Allyn e Bacon, adaptados por Martins (2000). Por exemplo, o professor do ensino regular atende todos os alunos utilizando materiais, equipamentos e estratégias diversificadas, sem a ajuda dos serviços de educação especial. Normalmente, neste caso, os alunos com NEE não estão oficialmente identificados, por apresentarem problemáticas ligeiras que não exigem recursos especializados (classe regular sem consultadoria).

Noutras situações, o professor titular de turma beneficia dos serviços de consultoria do professor de educação especial, ou de outro profissional (psicólogo, neurologista, terapeutas...), que lhe presta apoio e informação quando necessário. Os alunos também não são oficialmente identificados, apresentando problemáticas ligeiras. O apoio ao professor serve para analisar os casos, prestar informação e formação, ajudas técnicas ou materiais e formular estratégias de trabalho (Lopes, 1997, citado por Martins, 2000).

Numa terceira situação (classe regular com apoio), existem crianças oficialmente identificadas com NEE, nomeadamente alunos com deficiência visual, motora ou com problemas de comunicação (Hallahan e Kauffman, 1997, citados por Martins, 2000). Estes alunos estão na classe regular na maior parte do tempo, recebendo o apoio dos serviços de educação especial, dentro ou fora da sala, por um período inferior a 21% do tempo escolar (Turnbull et al., 1995, citados por Martins, 2000). O professor de educação especial avalia e ensina os alunos com NEE, por um tempo limitado, em simultâneo com o professor titular, ou na sala de apoio.

Numa quarta situação (sala de apoio), os alunos recebem apoio, individual ou individualizado em pequeno grupo, entre 21% a 60 % do horário escolar. Esta sala é normalmente frequentada por alunos com deficiência auditiva ou outras problemáticas consideradas entre ligeiras a moderadas. O professor de educação especial avalia as necessidades, presta apoio, nesta sala ou também na classe regular, e informa o professor titular. Providencia também serviços de educação especial externos à escola. (Hallahan e Kauffman, 1997, citados por Martins, 2000).

Numa quinta situação, ou ambiente de aprendizagem, designado de “Sala de apoio permanente”, estudam os alunos que usufruem dos serviços de educação especial em mais de 60% do horário escolar. Muitos alunos estão mesmo a tempo inteiro. O professor de educação especial trabalha exclusivamente nesta sala, a qual recebe o material e o equipamento necessários às especificidades dos alunos que atende. Inclui alunos com deficiência mental moderada ou severa, problemas emocionais ou comportamentais moderados a severos, alunos com multideficiência ou com graves problemas de comunicação. Estes alunos só estão com os seus companheiros sem NEE, ou com NEE mais ligeiras, nas actividades escolares normalmente não curriculares: recreio, cantina, festas, passeios... É o professor de educação especial que gere e ensina a maior parte das áreas curriculares (Hallahan e Kauffman, 1997, citados por Martins, 2000).

Como já referido, o discurso educacional de atendimento aos alunos com NEE, preconizado pela filosofia inclusiva, é afectado e condicionado, sobremaneira, pelo discurso e diplomas da vertente normativa. Analisamos, pois, a seguir, o enquadramento legislativo da Educação Especial, em Portugal, comparativamente com outros países.

Enquadramento Legislativo

Se nos Estados Unidos da América as mudanças legislativas tendo em vista o apoio aos alunos com NEE datam da década de 70, em Portugal as mudanças mais significativas ocorrem na década de 80 e 90. O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que regulamenta a “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” (preâmbulo), surgiu como resposta à necessidade de “actualização e de alargamento” da legislação existente, publicada em 1977 e 1978, assim como para acompanhar “as profundas transformações verificadas no sistema educativo português, decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado (...)”. Uma das mudanças introduzidas foi a descategorização das crianças baseadas em decisões de foro médico, e a sua substituição pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, referidas de forma imprecisa, como necessidades educativas específicas, assente em critérios pedagógicos, que, de acordo com Miranda Correia, “não nos elucida, neste diploma, nem em qualquer outro, sobre o significado das várias problemáticas que as NEE englobam, o que seria interessante (ou importante?), uma vez que na nossa óptica, ele é bem preciso quando pretendemos fazer algum tipo de investigação ou quando temos necessidade de planificar e programar em termos individualizados, para um determinado aluno²” (Correia, 2003, p.12).

Além disso, não operacionaliza conceitos como os de “situações mais ou menos complexas”, o que dá azo a interpretações diversas, e mesmo divergentes, e, consequentemente, alguma ambiguidade na definição da problemática do aluno, pouco rigor na selecção da Medidas do Regime Educativo Especial (MREE) a adoptar, na modalidade de atendimento e na selecção dos serviços mais adequados. A imprecisão da

² Kauffman diz: “We cannot speak of difference or special needs without words (labels)”. – citação do autor.

lei no que respeita aos casos menos complexos pode suscitar, também algumas falhas na intervenção com os alunos com NEE ligeiras, que são os mais frequentes nas necessidades de apoio educativo. Os problemas vão-se assim arrastando e agravando, até se tornarem complexos, quanto mais não seja, por via da multiplicação dos problemas sócio-emocionais e comportamentais que, muitas vezes, estes alunos acabam por desenvolver, à medida que vão somando experiências de insucesso.

Outra razão que fundamentou a publicação do D-L nº 319/91 foi uma maior responsabilização “da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem³” e “a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escola para todos»” ou, ainda, “a consagração (...) de um conjunto de medidas (...) de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no meio menos restritivo possível (...)”, optando-se pelas medidas mais integradoras, tendo em conta o caso concreto (art. 2º). O diploma legal em causa, estabelece neste sentido o “Regime Educativo Especial” (REE), que prescreve medidas de atendimento, no sentido de se desenvolverem todas as diligências necessárias para responder aos problemas dos alunos antes de se propor o seu encaminhamento para os Serviços de Educação Especial.

Com as Medidas do Regime Educativo Especial (MREE) pretende-se a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, traduzindo-se num conjunto de medidas que consideram a adopção de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adequação na organização de classes ou turmas (número máximo de alunos na turma e ratio de alunos com NEE), apoio pedagógico acrescido e ensino especial. A última medida prevista, ensino especial, considerada a mais restritiva e reservada aos casos mais complexos, implica um conjunto de procedimentos que visam os alunos que necessitam de um Currículo Escolar Próprio, adaptado, implicando a aprendizagem de técnicas específicas que lhes permitam o acesso ao ensino regular, ou um Currículo Alternativo, que substitui o do Regime Regular, implicando a aprendizagem sistematizada de competências que promovam o desenvolvimento de capacidades sócio-cognitivas, a sua autonomia e integração social.

³ De salientar esta disjunção (“ou”) que distingue as dificuldades de aprendizagem, das deficiências propriamente ditas, ficando assim, aparentemente, salvaguardada a possibilidade de um tratamento diferenciado também para as crianças que manifestam D.A.

Cada aluno pode usufruir de uma ou mais das medidas mencionadas, que serão seleccionadas e aplicadas de acordo com o caso concreto, optando-se sempre que possível, pelas medidas mais integradoras ou menos restritivas. A individualização das medidas e da intervenção educativa é consubstanciada no Plano Educativo Individual (PEI) e no Programa Educativo (PE). O recurso à medida “Ensino Especial” implica que no PEI se especifique a orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequados ao aluno e os serviços de que deverá beneficiar.

Apesar do âmbito de aplicação deste diploma se restringir aos estabelecimentos públicos (art. 1º), trata-se de um documento determinante na protecção que virtualmente confere às crianças com necessidades educativas especiais, assegurando não só os seus direitos legais à educação pública, como promovendo a adopção de medidas específicas para a adaptação e adequação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem destes alunos, ou alguns destes alunos, entre os quais, como já vimos, se incluíam as crianças com dificuldades de aprendizagem. Contudo, estas últimas, por efeito do disposto em documentação posterior, relativa à avaliação, e que iremos abordar mais à frente, acabam por ser excluídas dos efeitos dessa mesma protecção, desvirtuando-se, parcialmente, este decreto. Não se reconhece, assim, no nosso País, como já referimos, as DA como uma categoria das NEE, com direito aos serviços de apoio especializado, contrariando as directivas, nomeando-a, no entanto, o governo português, no relatório para a OCDE, datado de 2000, onde se contradiz a referida descategorização assumida, fazendo uma categorização das NEE e definindo as DA como uma das categorias, em termos idênticos aos utilizados na definição da Lei Pública Americana 94-142, de 1975 (Correia, 2003b, p.12).

O Despacho Conjunto nº 105/97, de 30 de Maio, alterado e republicado no Despacho Normativo nº 10 856/2005, de 26 de Abril, visa o estabelecimento do regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Nele é referido, na sua introdução, “só é possível avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos.” Define, assim, dois princípios orientadores do enquadramento normativo dos apoios educativos, designadamente,

- “Centrar nos agrupamentos e nas restantes escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; visando obter

uma maior flexibilidade dos princípios e das normas definidas a nível nacional, de modo a que possam contemplar a diversidade de situações que caracterizam a rede educativa (...) os contextos geográficos e sociais em que se inserem”; e,

- “Alterar a maneira de conceber e organizar o sistema e os recursos educativos, de forma a centrá-los na perspectiva do interesse público geral e, especificamente, dos alunos e famílias”.

Neste novo diploma (Despacho Normativo nº 10 856/2005, de 26 de Abril) já não se prevê “a existência de uma “retaguarda” técnico-científica susceptível de se constituir como um espaço de reflexão, de partilha de saberes, de coordenação de intervenções e de articulação de recursos, na perspectiva de uma valorização acrescida dos meios humanos especializados, postos ao serviço das e nas escolas para apoio aos alunos” (introdução do revogado Despacho Normativo nº 105/97). Esta “retaguarda” era constituída pelas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAEs) a nível concelhio, e que, aparentemente, estão agora em vias de serem extintas.

Na alínea a) do artigo 2º, que se manteve inalterável, refere-se que a prestação dos apoios educativos visa “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas, adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;”. É de salientar que na alínea seguinte especificam, distinguindo-as, as crianças com NEE, referindo que o apoio a estas crianças e jovens visa “promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com NEE”.

Na alínea c) menciona-se ainda que os apoios educativos têm também por objectivo, “colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente, nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;” e na alínea d), “Articular as respostas (...) com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente, nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego.”

No nº 12 do mesmo Despacho, referente às funções dos docentes de apoio, é afirmado, na alínea b), “contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das

crianças e jovens da escola;” e na alínea c) “colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola, e com os professores, na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais”; subentendendo-se estas funções como destinadas a todos os alunos, pois só na alínea seguinte se faz referência especificamente aos alunos com NEE: “colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais” (alínea d) do nº12). As alíneas e) e f), fazem ainda referência à necessidade de os docentes de apoio educativo prestarem esse apoio a docentes e alunos, no âmbito da sua área de especialidade, assim como “participar na melhoria das condições e do ambiente educativo do agrupamento ou da escola secundária, numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa”.

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Este diploma menciona, no seu preâmbulo, a assumpção de “conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam”. Como medidas tomadas no combate à exclusão mencionam-se os “currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de formação profissional inicial” (preâmbulo). Além destas, outras medidas foram tomadas e assumidas como fundamentais na melhoria da vida das escolas e na qualidade das aprendizagens, nomeadamente, o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, no qual se incluiu o 1º ciclo, e no âmbito do qual se desenvolveu a noção de gestão flexível de currículo, em detrimento de “uma visão de currículo (...) supostamente uniforme em todas as salas de aula (...)” (preâmbulo). O currículo estabelecido a nível macro é assim interpretado em função do contexto de cada escola (nível meso), e depois traduzido num projecto curricular de turma, em função do contexto de cada turma (nível micro).

O articulado no artigo 10º do Decreto-Lei 6/2001, dedicado exclusivamente à Educação Especial, está desactualizado, embora se trate de legislação recente. Contrariando a filosofia actual, de inclusão, apresenta a Educação Especial como uma “*modalidade*” de educação (nº 1), sugerindo assim um sistema de ensino particular dentro do ensino regular, logo dois sistemas paralelos ou disjuntos. A educação especial, de

acordo com este diploma, é ainda um lugar e não um conjunto de serviços, e destina-se exclusivamente aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (nº 1). Estes serão aqueles que têm “incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de aprendizagem, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (nº 2).

Não é, portanto, rigorosamente explícito em relação à abrangência dos alunos com dificuldades de aprendizagem de carácter primário, isto é, intrínsecas ao aluno, de natureza e etiologias diversas, e de difícil diagnóstico clínico, precisamente porque não é possível associá-las a nenhuma condição bem determinada de deficiência sob o ponto de vista orgânico. A sua interpretação está assim, mais próxima da exclusão destes alunos desta *modalidade* de educação.

Além disso, por efeito do disposto no Despacho Normativo nº 30/2001, agora revogado e substituído pelo Despacho Normativo nº 1/2005, as Condições Especiais de Avaliação previstas no Decreto-Lei nº 319/91 não têm expressão, no que diz respeito às condições de realização e de avaliação dos exames, e consequentes efeitos, nomeadamente, em termos de progressão ou retenção, em anos terminais de ciclo, relativamente aos alunos que não estejam abrangidos pela modalidade de Educação Especial. Ficam, pois, novamente de fora os alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja desprotegidos face à lei, não só no que diz respeito aos apoios especializados, como nas condições de avaliação.

Felizmente, de acordo com o nº 14 das “Orientações Gerais” para aplicação de “Condições Especiais de Exame” para “Alunos com NEE de carácter prolongado”, poderão ser também contemplados os alunos com dislexia, que é uma «Dificuldade de Aprendizagem Específica», e que aparece incluída neste documento no “Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala”. Estes alunos podem assim usufruir de 30m de tolerância na realização do exame e de condições especiais de correcção das provas.

Porém, a Dislexia, enquanto pertencente à categoria das Dificuldades de Aprendizagem, muitas vezes não foi considerada ou não foi validada como uma NEE, logo, não dando o direito a um apoio especializado, nem a um Plano Educativo Individual, onde deveriam constar as Medidas do Regime Educativo Especial (MREE), ao abrigo do Dec.-Lei nº 319/91, devidamente explicitadas, fundamentadas e aprovadas pelo órgão de gestão da escola, o que se constitui em condições indispensáveis para que os alunos com

dislexia possam usufruir das condições acima discriminadas, mais concretamente na realização dos exames. Casos há, também, em que alunos com dislexia ficaram enquadrados noutros domínios como, por exemplo, “Cognitivo” ou “Perturbações Graves - Emoção/ Personalidade”, em alguns casos, inadequadamente, o que se pode considerar fruto de uma avaliação inadequada, provavelmente porque nela não participou uma equipa multidisciplinar. Pode também retratar o perigo que representa a ambiguidade promovida com a descategorização, a qual foi assumida como dispensável, por não ter uma consequência prática em termos de intervenção educativa... Com efeito, do universo das Dificuldades de Aprendizagem, só são pois, potencialmente, salvaguardados os alunos com dislexia.

De salientar, que a definição de NEE de carácter prolongado, apresentada no nº 1 do citado diploma “Orientações Gerais” para aplicação de “Condições Especiais de Exame” para “Alunos com NEE de carácter prolongado”, é um tanto diferente, não mencionando “deficiências” mas “limitações”: “São considerados alunos com NEE de carácter prolongado os alunos que apresentam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo escolar, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão, audição e outros), motor, cognitivo, comunicação, linguagem e fala, emocional e personalidade e de saúde física. As limitações que estes alunos apresentam ao nível do seu funcionamento, implicam a adopção de forma sistemática e contínua, de medidas e recursos especiais de educação”.

Voltando ao Decreto-Lei n.º 6/2001, o seu art. 11º é dedicado à diversificação das ofertas curriculares, sendo estas destinadas a (nº 1) “assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão”, dispondo as escolas de “dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos com insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa (...)”. É da competência das escolas (nº 2), no âmbito do “desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular”. Este artigo é destinado, portanto, às crianças com insucesso escolar repetido, que não estão abrangidas pelo Ensino Especial, e que mediante uma gestão flexível dos currículos, teriam o seu problema resolvido... A forma como se

regulamentou esta gestão flexível foi instituída, quatro anos mais tarde, no Despacho Normativo nº 50/2005 e 1/2006 de que falaremos mais adiante.

No terceiro e último capítulo, do Decreto-Lei n.º 6/2001, iniciam-se as disposições relativas à avaliação. Esta é apresentada como um processo regulador das aprendizagens (nº 1 do artigo 12º), compreendendo três modalidades distintas, com variações objectivadas da mesma função (artigo 13º): diagnóstica (conhecimento/diferenciação pedagógica), formativa (regulação do ensino e da aprendizagem) e sumativa (formalização de um juízo globalizante). As medidas de desenvolvimento das orientações gerais, em matéria de avaliação, apresentadas neste diploma são remetidas para regulamentação própria, por despacho do Ministro da Educação (nº 6 do art.12º), tendo sido posteriormente instruídas no Despacho Normativo nº 30/2001, agora revogado e substituído, como já referido, pelo 1/2005, que apresentaremos, mais detalhadamente, de seguida. Contudo, neste diploma (Decreto-Lei nº6/2001), define-se desde logo que todos os alunos têm que atingir determinados objectivos, os subjacentes às chamadas competências essenciais (nº2 do artigo 2º), independentemente das adaptações curriculares que se tenham feito, no âmbito da gestão flexível dos currículos, nomeadamente aos alunos referidos no artigo 11.º, alunos com insucesso escolar repetido.

Convém distinguir que as adaptações curriculares previstas no art. 5.º do Decreto-Lei nº 319/91 se destinam aos alunos com NEE, só se devendo aplicar quando se verifique que o recurso a “Equipamentos especiais de compensação” não é suficiente. Além disso, as referidas adaptações “não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentado (...)” (nº2 do art. 5.º), compreendendo uma “redução parcial do currículo”, alínea a), e/ou “dispensa da actividade que se revele impossível de executar, em função da deficiência”. Contudo, agora também é permitida a aplicação de “adaptações curriculares” aos alunos com uma retenção repetida, no âmbito do designado “Plano de Acompanhamento” previsto no Despacho Normativo 50/2005.

Denota-se também alguma incongruência, entre o legislado para a avaliação e a filosofia inclusiva, quando se pretendia, através de provas nacionais de aferição (nº 1 do artigo 17º), “fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa” sobre o desenvolvimento do currículo nacional, independentemente do contexto em que se desenvolveram as aprendizagens e das que se valorizaram, em função desse mesmo contexto, para se poder adequar o processo de ensino-aprendizagem às características e interesses dos alunos. O mesmo se poderia agora dizer dos ressuscitados

exames nacionais, com consequências mais devastadoras para os referidos alunos. Permanece assim, ainda, uma tendência normalizadora e selectiva no sistema educativo como um todo..

Vejamos, então, o revogado Despacho Normativo nº30/2001, de 19 de Julho, que estabelecia os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, assim como os efeitos dessa avaliação, aplicando-se aos alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Este despacho substituiu o Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho e demais legislação subsequente. É curioso que, logo no 2º parágrafo do referido diploma, se referisse, enfatizando, que “as medidas aprovadas pelo presente despacho respeitam os princípios já definidos, nomeadamente, a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas (...) adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem (...)”. Terá sido a insustentável leveza da retórica ou o insuportável peso da consciência que norteou a escrita deste parágrafo? Este mesmo princípio foi de novo repetido na alínea a) do nº 6, talvez porque, subconscientemente (ou talvez não), soubessem que as normas legisladas neste diploma não respeitavam este princípio. Não será demais sublinhar que os alunos referidos no nº 11 do Decreto-Lei nº 6/2001, mormente alunos com dificuldades de aprendizagem primárias, de natureza e etiologias diversas, e de difícil diagnóstico clínico, encontravam-se, assim, desprotegidos face à lei, não só sem direito a apoio, como no que diz respeito à avaliação, sem condições próprias. Esta referida alínea a), do nº 6, manteve-se inalterável no actual Despacho Normativo nº 1/2005, que substituiu o 30/2001.

Na alínea a) do nº 3, que também se manteve inalterável no actual Despacho Normativo nº 1/2005, afirmava-se, reafirmando-se, que a avaliação visa: “apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos”. Na alínea c) do nº 6, mencionava-se a “valorização da evolução do aluno, nomeadamente ao longo de cada ciclo;” mas que não tinha reflexos práticos substantivos que nortegassem a decisão normativa de progressão ou retenção, sobretudo quando se tratasse de um ano terminal de ciclo. Esta alínea passou a ser, no DN 1/2005, a alínea d) e com a seguinte redacção simplificada: “valorizar a evolução do aluno”. Na introdução deste mesmo despacho (1/2005) é referido: “A grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social que frequenta actualmente a escola básica pode ser encarada como um

contributo para a construção de uma sociedade plural e tolerante na qual todos os intervenientes têm um papel importante a desempenhar. No contexto desta diversidade, a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (in introdução ao Despacho Normativo n.º 1/2005).

Esta concepção, que, por si só, é válida, aponta já para o diploma 50/2005, que associado ao 1/2006, permite a constituição de percursos curriculares alternativos, os quais implicam a constituição de turmas específicas, para alunos com insucesso escolar repetido, as quais poderão potenciar os caminhos da exclusão, pela criação de *ghettos* no seio da própria escola, e induzirem a um empobrecimento das aprendizagens, coarctando ou quase impossibilitando o prosseguimento de estudos “científico-humanísticos”. Também questionável será a qualidade da formação vocacional artística ou profissionalizante que as escolas poderão implementar, com os recursos de que dispõem.

Voltando ao Despacho Normativo 1/2005, no seu IV capítulo, “Condições especiais de avaliação”, só são salvaguardados os casos dos alunos dotados ou sobredotados, que poderão progredir mais rapidamente; ou os casos dos alunos que, tendo sofrido uma retenção no 2º ou 3º ano de escolaridade, e que consigam recuperar, poderão transitar de ciclo nos mesmos 4 anos; e os casos dos alunos abrangidos pela *modalidade* de “Educação Especial”, que constituem uma população reduzida face ao universo e prevalências dos alunos com necessidades educativas especiais, ficando a maioria à margem do sistema de sinalização para estes serviços. Os alunos abrangidos deverão ter “no seu plano educativo individual, ao abrigo do Decreto-lei n.º 319/91, condições especiais de avaliação devidamente explicitadas e fundamentadas”, para que sejam avaliados de acordo com o seu plano. Neste capítulo menciona-se ainda que os alunos com Currículos Alternativos⁴ estão dispensados da realização dos exames do 9º ano. Isto porque, no final do ano, estes alunos obtêm um certificado de frequência do ensino básico e não um diploma de estudos.

⁴ Não confundir “Currículo Alternativo” com “Percurso Alternativo”: o primeiro constitui-se na medida mais restritiva das Medidas do Regime Educativo Especial, prevista no Decreto-lei n.º 319/91 e destinada a alunos com NEE prolongadas, que não conseguem aceder ao currículo regular e o segundo a alunos com uma retenção repetida, em qualquer ciclo do Ensino Básico.

As adaptações curriculares e condições especiais de avaliação, duas medidas previstas no Regime Educativo Especial, do Decreto-Lei nº 319/91, não têm pois expressão, no que diz respeito às condições de realização, de avaliação e consequentes efeitos, relativamente aos alunos que não estejam abrangidos pelo ensino especial. Ficam pois excluídos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Exceptuam-se, como já referido, aqueles alunos com uma DA Específica, a dislexia, cujas dificuldades serão consideradas, quer na realização dos exames, quer nas condições de avaliação e correcção, por via do citado documento: “Orientações Gerais” para aplicação de “Condições Especiais de Exame” para “Alunos com NEE de carácter prolongado”.

Por outro lado, também aqueles que, por outras razões, extrínsecas ao próprio indivíduo mas igualmente limitadoras, sofrem de insucesso escolar, não podem usufruir de condições especiais de avaliação. Estes alunos irão usufruir das medidas previstas no 50/2005, planos de recuperação, numa primeira retenção, ou, no caso de um insucesso escolar repetido, um plano de acompanhamento ou, em alternativa, a sua integração nas mencionadas turmas com “percursos curriculares alternativos”, não se prevendo, portanto, quaisquer considerações na sua avaliação. Continuamos, assim, a participar do processo de selecção e potencial exclusão dos que, por uma ou outra razão, se encontram, temporária ou permanentemente, “sem abrigo” na sua escolarização.

De destacar a retoma, por via do Despacho Normativo n.º 50/2005, do mencionado “Plano de Recuperação”, anteriormente previsto no revogado Despacho Normativo nº 98-A/92, assim como a obrigatoriedade de realização de uma “Avaliação Extraordinária”, na qual se pondera as vantagens educativas de nova retenção, bastando agora a possibilidade de uma segunda retenção em qualquer ciclo (alteração publicada na “Declaração de Rectificação n.º 25/2006, de 6 de Abril, que corrige o despacho Normativo n.º 18/2006, que por sua vez procede a “alguns ajustamentos” do despacho Normativo n.º 1/2005) (! ...) para se accionarem tais medidas. Além disso, este diploma, associado ao nº 1/2006, prevê, como já referido, a possibilidade de se constituírem turmas com percursos alternativos de formação, especificando assim com mais rigor as condições em que as escolas podem flexibilizar os currículos, tal como previsto no nº 11, do Decreto-Lei n.º 6/2001. Há alguns aspectos positivos a destacar, nomeadamente, o início de uma formação vocacional, profissionalizante ou artística, mais cedo, e no seio ainda da escola básica, o que muitos alunos e famílias desejam – uma formação mais prática e profissionalizante – por não encontrarem interesse, ou apoio, para uma formação mais académica,

essencialmente teórica, que o desenvolvimento das competências previstas nos currículos regulares prevêem. Contudo, como já mencionamos, contestamos estes percursos essencialmente pela forma como estão a ser implementados: alunos em turmas distintas, com proposta de uma qualificação que consideramos, para já, duvidosa, considerados os recursos da maior parte das escolas, cujos órgãos de gestão estão a ser pressionados no sentido de utilizarem os recursos materiais e humanos existentes nas escolas, “a prata da casa”, ou os que, pelos seus próprios meios, consigam angariar. Ficam, assim, estes alunos praticamente impossibilitados de prosseguir estudos “científico-humanísticos”, uma vez que, querendo-o, terão que se autopropor a exames de equivalência à frequência, a todas, ou à quase totalidade das disciplinas do 9º ano, independentemente do percurso alternativo adoptado na sua formação. A experimentar estes percursos alternativos, gostaríamos que se tentasse viabilizar o recurso a instituições de formação e empresas diversificadas, locais, recorrendo também ao auxílio da própria comunidade educativa na procura destas eventuais empresas e potenciais estágios, diversificando os percursos de cada aluno, no seio da própria turma, ou seja, mantendo-os nas mesmas turmas e prevendo tempos específicos para este tipo de formação, tempos estes retirados às outras disciplinas cujos currículos se deveriam rever.

Numa altura em que toda a ênfase é colocada na educação inclusiva e na chamada sociedade inclusiva, a exclusão continua ainda, paradoxalmente, a ser a norma. O paradoxo residia inicialmente no facto de a inclusão ter sido promovida com base na erradicação das diferenças e não tendo por base essas mesmas diferenças. Agora, essa diferenciação parece estar a ser implementada, porém, de forma, aparentemente, pouco séria ou correcta, pelo que de empobrecimento das aprendizagens poderá acarretar, com reflexo nas disposições relativas à avaliação e no futuro sócio-profissional de alguns jovens. Para traduzir a inclusão no terreno é preciso conhecer e partir das diferenças, lidar com elas, não para as esbater, mas para lhes dar um sentido, uma via de expressão digna, pensando que, mais tarde, se condicionadas por factores negativos, estes possam vir a ser contornados e ultrapassados ou mesmo eliminados.

Com o desenvolvimento dos princípios da inclusão é maior a diversidade de alunos nas escolas públicas, tendo-se também acentuado a necessidade de novos profissionais. Os professores titulares de turma passaram a ter que se envolver e a responsabilizar-se mais pela educação dos alunos com NEE, alterando-se também o papel do professor do ensino especial (Smith, Pollaway, Patton & Dowdy, 1995, citados por

Martins, 2000). Contudo, exceptuando-se estes e outros aspectos que seria necessário rever, clarificar e aperfeiçoar do ponto de vista político-social e educativo, a leitura cuidada da legislação, parte da qual apresentámos, leva-nos a deduzir que se ela fosse aplicada na prática nas nossas escolas, possuiríamos uma inclusão minimamente razoável, embora, como já expomos, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, de carácter prolongado, muitos fiquem à margem da “protecção” no que concerne às disposições previstas na avaliação dos alunos.

Porém, mesmo para os contemplados nos normativos, existe um enorme fosso entre o que já está legislado e o que de facto sucede no quotidiano escolar. Como já referimos, toda a energia do processo de planificação do atendimento a estes alunos é canalizada para o Plano Educativo Individual (PEI), que conforme é referido no nº 2 do art. 14º do Decreto-Lei nº 319/91, assim como pela DGEB, “consiste num documento elaborado pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) ou equipa substituta e pelos Serviços de Saúde Escolar, em que se identifica e caracteriza o aluno, se precisa a orientação geral do respectivo processo educativo, se referem os intervenientes na sua execução, se registam as medidas do «Regime Educativo Especial» (REE) que foram aplicadas e se determina qual o momento em que este Plano Educativo Individual (PEI) deve ser avaliado e qual a forma de realizar esta avaliação (1992, p.5).

No entanto, na prática, os SPO, acima referidos, bem como os Serviços de Saúde Escolar não existem ou, quando existem, nem sempre funcionam de forma adequada. E quanto à “equipa substituta”, também não existe, pelo menos, nos termos em que foi definida, de acordo com o “Regime de Transição” expresso no Art. 22º do Decreto-Lei nº 319/91, em que, para além de ser composta por um representante do órgão de administração e gestão, pelo professor do aluno ou director de turma e pelo professor do ensino especial, deveria também incluir outros técnicos, nomeadamente um psicólogo e um elemento da equipa de saúde escolar. O que sucede, assim, muitas vezes, é que o PEI é banalizado e elaborado muitas vezes por pessoas não especializadas e sem a participação de quem de direito e dever. O atendimento prestado é, assim, fruto de uma avaliação nem sempre a mais adequada e, por vezes, descontextualizada, em termos do desenvolvimento psicológico e educativo da própria criança e das múltiplas variáveis intervenientes. Disto resultará uma intervenção pouco significativa ou eficaz, eticamente comprometedora pois nem sempre salvaguardando os direitos da criança e da família.

Pensar a intervenção

A atenção às diferenças nos alunos e aos alunos diferentes representa, como acabamos de ver, uma preocupação ainda relativamente recente por parte da escola. A diversidade social da população discente forçou a uma diferenciação das práticas de ensino, mesmo que feita à custa de muitos recuos, incertezas e medidas legislativas impostas e por vezes também contraditórias. O atendimento aos alunos com NEE, e neste quadro também aos alunos com DA, assume-se, nos nossos dias, como um dado adquirido. No quadro de uma escola inclusiva, este atendimento pressupõe a intervenção de uma equipa de especialistas e o desenvolvimento de uma praxis de trabalho colaborativo.

Quer esta diversificação das funções profissionais, quer a necessidade de especialização de professores, decorreu da massificação do ensino e da complexidade dos problemas educativos. Afastamo-nos, com efeito, da escola de elites, estando hoje a escola “contaminada” pelos diversificados problemas sociais, económicos e culturais. Por outro lado, os seus alunos são portadores de culturas, valores e projectos escolares bem distintos (Formosinho, 1997). Face à heterogeneidade, e como tentativa de proporcionar uma desejada igualdade de oportunidades no acesso e sucesso de todos os alunos, a escola, em vez de diversificar, no sentido de respeitar as diferenças, começou por homogeneizar ainda mais. Por exemplo, “com a unificação de vias de ensino até aí diferenciadas – as representadas pelo liceu e escola técnica – todos os alunos passaram a frequentar o mesmo currículo” (Formosinho, 1997, p9). Os efeitos sociais da ruptura provocada pelo ingresso de todas as crianças na “escola para todos” são bastante visíveis, como seja, a “retirada do mercado de trabalho das crianças e adolescentes menores; diminuição das fontes de rendimento familiar; insucesso escolar massivo de certos grupos sociais; abandono escolar precoce; indisciplina e violência em muitas escolas, (...)” (Formosinho, 1997, p9).

Este modelo de escola, tradicional, “foi criado como escola universal com o objectivo de reduzir as desigualdades, para proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais” (Rodrigues, 2000, p.9). Progressivamente tornou-se claro que a escola não era uma redenção das desigualdades sociais; pelo contrário, participava no processo de selecção, aumentando e legitimando o fosso das desigualdades sócio-económicas e culturais. A escola hipoteticamente factor de redução de desigualdades e da exclusão transformou-se numa das fontes do problema. “Para muitos alunos a escola é o único lugar onde se sentem excluídos e desadaptados” (Rodrigues, 2000, p.9). Com efeito, “ao socializar todos os adolescentes nos mesmos valores e normas,

a escola entra directamente em tensões com origem na classe social ou em conflitos raciais, étnicos, regionais, religiosos” (Formosinho, 1997, p10).

Desde a década de 1970 que o tema da crise é recorrente, quer nas queixas dos pais, quer nas conversas e nas intervenções políticas. Os problemas e conflitos sociais, delinquência juvenil, consumo de droga, conflitos de classe, raciais, étnicos, religiosos... tornam-se mais visíveis ao entrarem na escola. Nesta altura, a função docente que nunca foi puramente instruir, acaba por reforçar a componente educativa em continuidade às práticas educativas das famílias, zelando pelo bem-estar e pela segurança dos alunos, corrigindo comportamentos disruptivos, desenvolvendo métodos de trabalho. A escola teve de responsabilizar-se por novas tarefas ligadas às funções já existentes, assim como por uma pluralidade de outras funções sociais e educativas: funções de captação, acesso e “cativoiro” na escola (no sentido idealizado pela raposa do “Príncipezinho” de Saint Exupéry, embora com os riscos inerentes); segurança; prevenção e acção social escolar; apoio pessoal aos alunos (pedagógico, psicossocial, orientação vocacional); colaboração com a família; conhecimento e intercâmbio da escola com o meio local; expansão e coordenação curricular; administração e gestão escolar; formação contínua, apoio à instrução e apoio directo aos professores...

O alargamento da definição de docência gera uma tensão na escola de massas entre o espírito organizacional burocrático, restritivo, e a necessidade de responder às novas exigências sociais, que obrigam a ampliar o âmbito da docência. Esta evolução processou-se através da explicitação e formalização dos novos conteúdos da docência, em que, segundo Michael Apple, “a crescente tecnicização e intensificação do acto de ensinar é reconhecida como símbolo de um profissionalismo acrescido” pelos próprios professores (citado por Hargreaves, 1998, p.134), confundindo-se assim intensificação com profissionalismo. Segundo Apple, a intensificação provocou a multiplicação de tarefas administrativas e de avaliação, produzidas e impostas externamente, a eliminação da possibilidade de um trabalho mais criativo, a redução do tempo e da disponibilidade receptiva para manifestarem cuidado e afecto pelos seus alunos. Para se compensarem os professores da sua falta de tempo pretende-se-lhes fornecer currículos pré-preparados, que simplificam saberes especializados, impostos externamente, sem considerações pela necessidade de apropriação e aperfeiçoamento experiencial, partilhado internamente, a par do tempo requerido para que se desenvolvam.

Larson, (1980), citado por Andy Hargreaves, refere, entre outros factores, que “a intensificação conduz a uma falta de tempo para o aperfeiçoamento das destrezas e para o aperfeiçoamento profissional; (...) cria uma sobrecarga crónica e persistente (...) a qual inibe o envolvimento na planificação a mais longo prazo e o seu controlo, além do que promove a dependência em relação a materiais e conhecimentos especializados produzidos externamente; (...) provoca reduções na qualidade do serviço; (...) conduz também a uma diversificação forçada do conhecimento especializado; cria e reforça a escassez de tempo de preparação.”

Formosinho (1997), salienta não ser possível encarregar cada professor de toda esta multiplicidade de tarefas (p.7). Com efeito, “A constatação da falência do discurso normativo do super-professor faz, pois, emergir a necessidade de especialização, como forma da escola de massas cumprir as suas diversas funções sem transformar em responsabilidade de cada professor os encargos institucionais da escola” (Formosinho & Machado, 2003, p.124).

Em Portugal, a necessidade de especialização correspondeu ao culminar de um processo evolutivo, iniciado com a reforma de Veiga Simão (1970-74), que “representou a primeira assunção da necessidade de expansão da escolaridade e de democratização do ensino” (Formosinho, 1997, p16). Numa primeira fase, a preocupação foi sobretudo com o alargamento das tarefas cometidas ao professor e não com a sua diversificação. Foi nesta fase que se difundiu o cargo de director de turma e de delegado de disciplina, como forma de melhorar a coordenação horizontal e vertical das disciplinas, apoiar individualmente os alunos e obter a cooperação das famílias. Nas fases seguintes, até 1986, consolida-se o modelo de gestão democrática. No período de 1986 a 1996, período da Reforma Educativa, em que se produziram debates, documentos e legislação variados, nomeadamente a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, iniciaram-se novas dinâmicas, nomeadamente, com o recurso a pareceres de especialistas, órgãos consultivos e de concertação social. Neste período, alteraram-se em muitos aspectos o quotidiano das escolas e dos professores, nomeadamente os que se relacionam com “os programas, os manuais, a avaliação dos alunos, a integração de crianças com NEE no ensino regular, a promoção de actividades de complemento curricular, a gestão das escolas, a profissionalização dos professores, a carreira docente, entre outros, onde houve modificações importantes das normas e das realidades que obrigaram a reequacionar as práticas” (Formosinho, 1997, p.17).

Para sustentar estas mudanças e a modificação das práticas, professores e escolas recorreram ao apoio de profissionais especializados o que veio a suscitar uma considerável procura de formação especializada, no que foi correspondida pelo ensino superior. Esta fase evidencia já não somente uma preocupação de alargamento da função docente mas a sua diversificação. É neste âmbito que se insere a dinâmica de especialização dos professores. “A função docente na escola de massas é uma função intensificada pela quantidade de trabalho exigida, pela componente burocrática acrescida que a maior parte do trabalho docente hoje envolve, pela enorme diversidade do tipo de tarefas desempenhadas, pela grande variedade de destinatários da intervenção educativa” (Formosinho, 1997, p.18).

A necessidade de especialização engloba diferentes níveis: desde os que se referem a tarefas especializadas incluídas em âmbitos curriculares ou transdisciplinares, por exemplo, utilização das TIC em contexto de sala de aula e que se actualizam no contexto da formação contínua ou nos cursos de complemento de formação, e aquelas que exigem um perfil profissional definido e que se constituem num cargo específico, exigindo também uma formação especializada, tal como ela é definida pelo ordenamento jurídico português, nomeadamente, a Educação Especial, a Administração e Gestão Escolar e a Supervisão Pedagógica.

Contudo, a especialização dos professores levanta novos desafios organizacionais relacionados com a necessidade de problematizar a questão de como articular o trabalho dos professores especializados com o dos professores do ensino regular e entre as diferentes especialidades. Isto, no seio de uma cultura docente individualista, reflexo do sistema de valores decorrentes da sociedade moderna. Assim, importa considerar o contexto de trabalho das escolas, o qual resulta do historial da reforma do sistema educativo, as culturas docentes em terreno, os comportamentos organizativos, a formação dos professores e a necessidade de constituição de equipas de colaboração. “Os modos de ensino praticados na sala de aula são reflexo das concepções sociais dominantes acerca da educação e do ensino em cada época – razão pela qual tendem a ser consistentes com o sistema de valores de cada sociedade” (Bessa & Fontaine, 2002, p.19).

Na sociedade moderna, industrializada, os vínculos sociais encontram-se enfraquecidos devido ao aumento da divisão do trabalho, a qual conduz a uma maior diferenciação dos indivíduos, das suas experiências e dos seus valores. Consequentemente, a interpretação individual dos imperativos sociais tem uma margem de manobra alargada.

A consciência colectiva perde muita da sua força vinculadora e o indivíduo ganha uma maior autonomia e liberdade individual.

O vínculo social e as relações dos indivíduos desenvolvem-se sob o signo da competitividade, contexto que se reproduz na escola e na sala de aula. Valorizam-se os resultados, desconsiderando-se os processos, o currículo foi pensado como um modelo pronto-a-aplicar, para um aluno médio e o ensino é uniforme. A passividade e a obediência são valorizadas em detrimento da criatividade, da autodeterminação e do espírito crítico. A avaliação é normativa, fazendo o sucesso de uns depender do insucesso de outros. Os professores estimulam a competição, ainda que de forma inconsciente, recorrendo a métodos de trabalho transmissivos. O espaço físico e social da sala de aula favorece um modelo de ensino centrado no professor, o qual desempenha o papel principal, detendo o poder e o saber e corrigindo os desvios relativamente à norma.

Não parecem restar dúvidas acerca da crise do paradigma moderno e da existência de uma cultura pós-moderna e de uma sociedade pós-industrial (Lyotard, 1989, citado por Bessa & Fontaine, 2002), sobretudo a partir de meados dos anos setenta (Smart, 1993). Hargreaves (1998) sintetiza um dos aspectos, nomeadamente, a falência do sentido de comunidade do seguinte modo: “a globalização da vida económica originou dúvidas e inseguranças nacionais, quando culturas aparentemente comuns se fragmentaram numa multiplicidade de identidades étnicas, linguísticas e religiosas. Tais tendências podem ser encaradas criticamente como colapsos preocupantes da ordem e do sentido de comunidade. Ao mesmo tempo, todavia, também representam a emergência, no contexto da pós-modernidade, das vozes daqueles que anteriormente não eram escutados, mas antes negligenciados, rejeitados e ignorados, as vozes dos que eram anteriormente marginalizados e desapossados” (p.281).

Convém também sublinhar, como refere Hargreaves (op. cit., p. 93), que “se as mudanças que os professores enfrentam parecem ser confusas e desconexas, isto deve-se à falta de clareza do contexto que as impulsiona, a partir do qual elas brotam.” Estas indefinições próprias de um sistema paradigmático ainda embrionário e em rápida mutação, tem consequências profundas e significativas na educação e ensino, ao nível da autonomia e organização das escolas e na emergência de culturas de colaboração.

De acordo com António Nóvoa, os professores atravessam um período de crise, confrontando-se com uma realidade em evolução e mudança. O mal-estar na docência é generalizado, havendo a necessidade de encontrar novos valores de referência e novos

modelos organizativos da profissão docente (Nóvoa, 1991, p.11). “Os estabelecimentos de ensino continuam a ser vistos, essencialmente, como um “agrupamento de salas de aula”; descarta-se uma afectação de tempos e de espaços onde os professores possam trabalhar individualmente ou em grupo” (Smyth, 1991, citado por Nóvoa, op. cit., p.22). Segundo Nóvoa, as escolas dedicam muito pouco tempo ao trabalho de pensar o trabalho, devido à lógica burocrática do sistema de ensino, tendo como consequência a manutenção de uma organização individual do trabalho ou de uma cultura de colaboração colegial forçada (Formosinho, 2003), reduzindo ou desvirtuando o potencial de trabalho dos professores.

Um dos problemas relaciona-se precisamente com a necessidade de articulação entre as diferentes especialidades que se deveriam mover na arena do ensino, especificamente e restringindo-nos agora às questões do Ensino Especial, para quê e como promover a colaboração entre os professores do ensino regular e entre estes e os professores do ensino especial e entre estes e as diferentes especialidades, que deveriam compor uma equipa? A existência nas escolas de profissionais de diferentes especialidades pode ser o sinal da diferença, entre uma intervenção pedagógica feita ao acaso, descontextualizada, pouco significativa ou eficaz, em que alguns aproveitam e muitos ficam pelo caminho (Sanchez, 1996) e uma intervenção oportuna e informada, adequada e eficaz, fruto de um enquadramento desenvolvimental e com perspectivas multidimensionais.

Relativamente ao atendimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais, a não existência das equipas de planificação e de colaboração, mencionadas por Correia (2003, p.10), com especialistas de áreas profissionais diversas, faz com que sejam, na maior parte das vezes, os professores e educadores (especializados e não especializados) a elaborarem sozinhos os Planos Educativos Individuais destes alunos, tendo muitas vezes por modelos, estereótipos, que se vão repetindo, ano após ano, numa rotina angustiante. Isto não será uma educação inclusiva por não se prestarem, ou se desvirtuarem, os apoios necessários, de acordo com as características individuais e necessidades específicas.

O Conselho Nacional de Educação (1998), realizou um estudo sobre a situação dos alunos com NEE, em Portugal, no ano de 1996/97, reconhecendo, entre outros factores, que, “as práticas mantêm-se tradicionais e rotineiras, servindo o apoio ao aluno para, fundamentalmente lhe dar mais do mesmo; A falta de equipas multidisciplinares impede um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades das crianças e impede também um planeamento rigoroso de medidas e estratégias a aplicar, bem como da

sua avaliação; A forma como as diferentes modalidades de apoio são utilizadas é inconsistente; A falta de cooperação interdisciplinar, de recursos humanos devidamente especializados e de meios técnicos adequados deixam o professor do ensino regular sozinho”.

A educação de alunos com NEE implica um trabalho em equipa, caracterizado pela partilha e cruzamento de informações de diferentes especialidades, sob o mesmo problema e necessidades, e pela colaboração, quer na planificação, quer na intervenção, directa ou indirecta, quer ainda na avaliação, tendo em vista a superação ou atalhamento do problema. Esta equipa planificará o PEI de acordo com as especificidades do aluno e poderá ser constituída pelos pais, pelo educador ou professor titular de turma ou director de turma, pelo educador ou professor de educação especial, um auxiliar de educação, um representante do Conselho Executivo, um psicólogo, um assistente social, terapeuta de fala, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médico ou enfermeiro, ou outros profissionais e consultores, de acordo com as necessidades pessoais do aluno.

A colaboração a ser prestada ao professor do ensino regular poderá assumir um contorno essencialmente consultivo e/ou constituir-se num apoio directo ao aluno, pedagógico e/ou terapêutico (mais adiante, exporemos mais detalhadamente o que, de acordo com a literatura, se pensa sobre o “**como**” viabilizar o complicado processo de colaboração entre profissionais, obviando, entre outros escolhos, o corporativismo profissional).

O currículo estabelecido para estes alunos poderá apresentar pontos de contacto com o que é estabelecido a nível nacional, mas mesmo este terá que ser processado de forma diferenciada pelo professor ou conselho de turma, adaptando-o às características da turma que é heterogénea (todas o são, actualmente, mesmo sem alunos com NEE...), reflectindo-se num projecto próprio, o projecto curricular de turma, que necessariamente implica uma alteração de estratégias no sentido da sua diversificação e diferenciação, no mesmo espaço/tempo, para indivíduos/grupos desiguais.

O princípio da inclusão, hoje, aplica-se não apenas àqueles alunos que apresentam NEE ou se encontram em situação de risco educacional (Schaffner & Buswell, 1996), pelo que a escola regular, inclusiva, deve tornar-se numa escola de qualidade para todos os alunos. Torna-se necessário, assim, desenvolver, também, uma cultura de colaboração entre todos os professores do ensino regular, intra e inter-escolas, nos actuais agrupamentos de escolas, para planificar e desenvolver articuladamente quer o projecto

educativo, quer o projecto curricular do agrupamento e os projectos curriculares das turmas.

Do nosso ponto de vista, no caso do professor do 1º ciclo, que tem uma formação generalista, o processo de trabalho, numa perspectiva de educação inclusiva, e sobretudo quando enquadrado por uma cultura de colaboração, seria "facilitado" se o professor titular de turma deixasse de trabalhar em regime de monodocência, generalista, e passasse também ele a especializar-se numa área académica. Parece um contra-senso mas relaciona-se com a possibilidade de uma formação mais aprofundada não só em termos de conteúdos, como em termos de estratégias de diversificação e diferenciação curricular, além do que, tendo mais tempo de focalização numa área, teriam mais disponibilidade psíquica, para a diversificação e diferenciação das estratégias e dos recursos pedagógicos, assim como mais tempo e disponibilidade de planificação. A propósito, gostaríamos de apresentar o testemunho de uma professora do 1º ciclo, expresso num relatório crítico elaborado para efeitos de avaliação de desempenho no ano de 1999: “Analisando retrospectivamente todo o trabalho desenvolvido ao longo destes dois anos, e tendo em consideração as variáveis intervenientes no processo (os condicionalismos do espaço/tempo; os poucos recursos físicos e humanos existentes; a insegurança e tensão sentidas ao tentar estruturar, desenvolver, avaliar e reformular, adequada e eficazmente, os episódios de ensino/aprendizagem e coordenar os diversos planos e contextos das aprendizagens, insegurança e tensão estas alicerçadas na minha necessidade de formação e apoio especializado em âmbitos específicos), devo concluir que apesar de, globalmente, e do ponto de vista das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos, estas experiências se terem traduzido num relativo sucesso, o sentimento geral de satisfação é também acompanhado pelo de frustração, pois do ponto de vista da **qualidade** é necessário que sejam facultadas aos professores as condições efectivas, nomeadamente, na redução do número de alunos por turma; na potencialização da nova forma de formação dos professores do 1º ciclo, que tem agora uma vertente de especialização, numa determinada área, e que, não obstante, são obrigados a permanecer, na prática, professores generalistas; na criação de condições de pesquisa, nomeadamente, já ao nível da formação inicial dos professores, para potenciar o tipo de organização e desenvolvimento curricular, preconizadas a nível macro, designadamente, no que diz respeito à necessidade de integração das diferentes áreas, que continuam a ser exploradas de forma compartimentada pelos professores, mesmo pelos que trabalham em regime de monodocência, e, não

obstante, sem a qualidade que professores especializados em diferentes áreas têm a possibilidade de implementar, não só devido à sua especialização, como por terem mais tempo de focalização e, assim, mais disponibilidade psíquica para as aprofundar (quer ao nível de conteúdos, quer especialmente, ao nível da diferenciação e diversificação das estratégias), e que, através do Conselho Pedagógico, criado com o novo Regime de Autonomia e Gestão das Escolas, e por intermédio da criação de Departamentos Curriculares, se poderia promover a referida integração, que, na minha opinião, seria, desta forma, não só viável, como eficaz e fidedigna, com valor e propriedade, efectivamente aplicada, utilizando metodologias integrativas diversas, nomeadamente, o trabalho de projecto; na melhoria dos recursos físicos e humanos disponíveis (como por exemplo, aliar aos serviços prestados pela escola à comunidade, um departamento de psicologia e orientação a que se pudesse recorrer sempre que necessário, sem custos extras quer dos pais quer dos professores), para que aquela (QUALIDADE) seja possível e o processo para a atingir seja mais exequível e menos espinhoso - Perdoem-me o “fôlego” deste parágrafo - é uma metáfora à profissão PROFESSOR actualmente. A propósito, acentue-se a utilidade de um S.P.O. (Serviço de Psicologia e Orientação) que fizesse parte integrante das diferentes comunidades educativas. Não posso deixar de referir que me foi, no passado, extremamente útil e esclarecedor o diagnóstico / prognóstico feito por psicólogos que acompanharam dois ex-alunos meus e que beneficiaram de medidas de apoio e recuperação, claramente eficazes.”

Segundo Kilman (1989), para implementar um modelo inclusivo, colaborativo, é necessário introduzir uma mudança sistémica, não padronizada mas flexível, de natureza multidimensional, que considere vários aspectos, nomeadamente, a cultura, os comportamentos organizativos e a construção de equipas. Porém, para além destas existem também outras lutas ligadas ao próprio sentido e consequências da pós-modernidade. Um dos efeitos perversos, ou perigo iminente, da descentralização e da especialização é o que se relaciona com a *balcanização do ensino*, quando as formas de colaboração se inscrevem num meio organizacional, com uma finalidade essencialmente burocrática. Os departamentos e respectivas funções, tal como existem já no ensino básico e secundário, devem ser redefinidos e reestruturados. A desarticulação entre as funções especializadas e a consequente formação de estruturas cubiculares, criam o que se poderia designar de *territórios ou identidades departamentais, praticamente autistas*, com fronteiras ou responsabilidades estanques, pouco ou nada flexíveis, segmentadas, que inibem o

empenhamento da organização como um todo para o fim a que se destina. Neste horizonte, é capital a fundamentação teórica partilhada, expressa quer ao nível de valores e crenças, quer ao nível das teorias que as enformam e das práticas pedagógicas e organizacionais que implicam.

Consequentemente, não só a inclusão mas também a colaboração, assumem-se ambas como dois dos mais importantes princípios para a construção e desenvolvimento curricular no contexto escolar, não só do ponto de vista do desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, de todos os alunos, como do ponto de vista das áreas curriculares, enquanto áreas de conhecimento e experiência humana, cuja aprendizagem deverá ser proporcionada de forma adequada a todos os alunos.

O desenvolvimento de estruturas educativas inclusivas passa assim a ser entendido como uma peça fundamental no combate a mecanismos de exclusão, primeiro escolar e depois social, muitas vezes presentes em escolas assentes em modelos rígidos e hierarquizados e na gestão fechada de um currículo padronizado, incapazes de integrar as diferentes experiências e capacidades dos alunos, conduzindo à reprodução de valores, procedimentos e convicções da cultura dominante (Kugelmass, 2001, citado por Morgado, 2003).

A planificação é uma questão fulcral pelo que os líderes devem assegurar a disponibilização de tempo e de espaços para o desempenho desta função, por parte dos profissionais envolvidos. O tempo e o espaço, contudo, não deveriam assumir contornos normativos rígidos, burocráticos, mas permitir a sua flexibilização em função das necessidades.

O tipo de estrutura física das escolas também é importante. No caso das escolas do 1º ciclo, as desvirtuadas escolas tipo P3, construídas após o 25 de Abril de 1974, pretendiam favorecer a comunicação entre professores e alunos. Os professores, contudo, perderam ou não souberam aproveitar a oportunidade de se iniciarem em revolucionárias mudanças pedagógicas, quebrando o conceito tradicional de organização da sala de aula. Mesmo os que tinham sido especialmente treinados começaram a regressar aos velhos métodos, obstruindo a comunicação entre as salas, através de estantes ou mesmo paredes. Apesar desta nova concepção dos espaços ter representado uma enorme evolução em termos pedagógicos, sobretudo considerando os modelos anteriormente existentes (e que infelizmente ainda perduram!), onde nem sequer se concebeu uma sala de reuniões, para

professores, pais ou alunos, tratou-se de uma inovação que não resultou porque forçada, vinda de cima.

Segundo Pacheco, “a crescente complexidade dos saberes questiona a presunção de uma monodocência generalista, bem como prenuncia novas funções para a perícia disciplinar. A equipa educativa prefigura um diferente papel para o professor, que poderá dispensá-lo de comportamentos livrescos e conhecimentos superficiais. Urge comunicar, conceber e desenvolver projectos em que todos os participantes se conheçam entre-si e se reconheçam em objectivos comuns. É indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes, interferir no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções pessoais e (fraternalmente) incomodar os acomodados” (Pacheco, 1997).

Existe consenso no que diz respeito à necessidade de uma educação inclusiva, expressa quer na inserção de todos os alunos, na escola, independentemente de diferenças individuais, quer na necessidade de uma educação de qualidade para todos, mediante uma cultura de colaboração e de diferenciação curricular (Roldão, 2003), focada numa abordagem multidisciplinar, em níveis múltiplos, isto é, não só a nível pedagógico-curricular (diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender, face a aprendizagens comuns), como a nível político (diferenciação na organização do sistema e das escolas) e a nível organizacional (diferenciação dos patamares de exigência dentro do mesmo currículo escolar; diferenciação de currículos). Na prática, o movimento da inclusão não tem expressão: discute-se, aceita-se... mas não se pratica.

A inclusão não se cria por osmose, não bastando a integração física dos alunos. Não se cria automaticamente. Para construir escolas inclusivas é necessário, antes de mais, compreender e estabelecer pontes, traçados, entre os diferentes pontos de vista, crenças, valores, atitudes, pedagogias e práticas. É necessário criar condições físicas e humanas para que se incentivem as comunicações e se alterem as atitudes. Estas serão a força motriz mas não se alteram espontaneamente, nem por força da vontade, por decreto, ou por geração espontânea de uma nova mentalidade: são também fruto de uma aprendizagem, o que implica a sua experimentação. “Ao criar escolas e classes inclusivas, as equipas de trabalho que se não achavam preparadas para esse processo sentiam bem a verdade da afirmação feita por Michel Fullan: «Não se pode legislar o que, de facto, conta»” (Fullan, 1993, citado por Kronberg, 2003).

Muitas vezes, os professores referem que colaboram entre si, simplesmente porque participam em reuniões conjuntas, ou porque, por exemplo, partilham em simultâneo, uma sala de aula. Contudo, estas não são características bastantes para um verdadeiro processo colaborativo. Este não se refere ao “*o quê*” se faz conjuntamente mas ao “*como*” trabalhar em conjunto (Formosinho 2003).

Em que escolas se pratica efectivamente este modelo? Foram ou estão a ser avaliadas? E o que significa efectivamente, na prática, o termo “inclusão”?

Na prática, as palavras-chave deveriam ser intercâmbio, flexibilização, diferenciação e adaptação e não normalização. Friend e Bursuck (1996), citados por Martins (2000), e Cook e Friend (1993), citados por Correia (2002), salientam várias características do processo de colaboração nas escolas, uma das quais é a *colaboração voluntária*, ou seja, a colaboração deve ser uma escolha pessoal: os professores podem ser forçados a trabalhar juntos, mas nunca a colaborar; o acto por si só de trabalharem juntos, não subentende um trabalho em colaboração. Outras características apontadas como necessárias ao acto colaborativo são a *igualdade relacional*, a *confiança* e o *respeito*, *objectivos comuns*, *decisões partilhadas*, *responsabilidades partilhadas* e *recursos partilhados*.

Miranda Correia (2003) afirma que “a caminhada para que elas (escolas inclusivas) possam vir a responder às necessidades de todos os alunos continua a ser bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula (e do espaço escola) em termos físicos e pedagógicos” (Correia, 2003:9).

Para Andy Hargreaves (1998), a colaboração constitui um dos paradigmas mais prometedores que surgiu na idade pós-moderna, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação. Considera-a uma resposta produtiva a um mundo em acelerada mudança, onde os problemas são imprevisíveis, as soluções pouco claras e em que as exigências se intensificam.

No contexto da reestruturação e do desenvolvimento educativo, a colaboração incorpora, segundo o mesmo autor, os seguintes princípios: apoio moral; eficiência acrescida e eficácia melhorada; sobrecarga de trabalho reduzida; perspectivas temporais sincronizadas; (in)certezas situadas; poder de afirmação político; capacidade de reflexão

acrescida; capacidade de resposta organizacional; oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo.

A colaboração corporiza o princípio gerador da mudança educativa e da reestruturação. Contudo, poderá ser improdutiva se a colaboração for evitada ao nível das práticas na sala de aula ou ao nível da reflexão partilhada e sistemática; tornar-se-ia complacente e conformista, valorizando somente o apoio moral e a partilha de recursos, o que irá consolidar as práticas existentes ao invés de as desafiar. Outros perigos, já mencionados, são a indução à artificialidade da colaboração, quando controlada administrativamente, tornando-se em colegialidade imposta e reduzindo o desejo dos professores de colaborarem e se desenvolverem entre si; assim também o perigo da co-optação, pela qual a colaboração pode ser utilizada como um artifício administrativo para assegurar a aquiescência dos professores em reformas que foram concebidas por outros e que não consideram fidedignas, transformando-se em colaboração com o inimigo.

Resta-nos salientar que a colaboração não é condição suficiente para a reestruturação. Ambas revestem-se de significados que não são consensuais, podendo ser úteis ou nocivas. É necessário estar vigilante e olhar quem está por detrás, quem controla, quem está envolvido no processo e quais os seus propósitos. É necessário dar voz aos professores, a todos os professores, e não somente àqueles que se instituíram *visionários*, querendo impor os seus propósitos e fabricar consensos. É importante atender não só ao articulado estético das vozes mas também à dimensão ética do que elas veiculam e procurar o fortalecimento profissional dos professores. É fundamental o restabelecimento da confiança, não só interpessoal, pela reconstrução da intimidade e do calor humano, como no conhecimento especializado e nos processos e sistemas que maximizam o saber colectivo.

Werner (1991), citado por Hargreaves (op. cit.), evidencia que mais do que uma reestruturação escolar é necessário uma *reculturação* escolar, no sentido de *devolver aos professores a capacidade e a responsabilidade de pensar e orientar as mudanças nas suas escolas*, no interesse dos seus alunos. Hargreaves adverte, porém, para o risco de um progressivo estreitamento das mudanças e apego às rotinas, salientando o papel do controlo sobre interesses investidos. A reestruturação não consiste em optar entre mudar a estrutura ou a cultura, ou conformar os professores; trata-se antes de *reforçar, como pré-condição para a interacção produtiva entre professores, a aprendizagem partilhada, a assumpção de risco positivo e melhoramento contínuo*.

Hargreaves descreve-nos na sua obra um modelo estrutural de organização da escola que denomina de “*mosaico fluído*”, considerando-o uma nova forma de cultura docente que tem vindo a emergir e que se caracteriza pelo *estabelecimento de parcerias, alianças e redes de colaboração, dentro e fora da escola*, tratando-se de um tipo de colaboração não só vigoroso, como dinâmico e mutável, gerador também de conflitos que contribuem, no entanto, para manter vivo o processo de mudança. O mosaico poderá ser composto estruturalmente por departamentos ou equipas de desenvolvimento da escola, comissões que se sobreporiam, inclusivamente na sua composição, mudando ao longo do tempo. Este modelo, apesar de apresentado no singular, simboliza uma estrutura flexível, adaptável às necessidades de contextos diferentes que exigem soluções diferentes. Implica *formas de escolaridade e de ensino mais flexíveis e proactivas*, mais eficientes e eficazes na utilização dos saberes e recursos partilhados, respondendo às constantes mudanças das necessidades dos alunos e do mundo em que vivemos.

O desafio será constante para articular, unir e executar as diferentes vozes da comunidade educativa e social e estabelecer princípios éticos e democráticos orientadores, que possibilitem a coesão dessas vozes e dos seus propósitos, contextualizando-os, escapando-se à colegialidade artificial ou à complacência e assegurando que as decisões não violem a justiça social e a equidade, valorizando-se o cuidado para com os outros. A reestruturação não assume, portanto, formas ou significados singulares, de modelo único, “pronto a usar”. Tem diferentes significados e implicações. Diferencia-se de acordo com os objectivos que pretende atingir, pensados em função das necessidades do contexto, abandonando-se os controlos essencialmente burocráticos, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os remendos rápidos do sistema. Escutar, articular e unir as vozes dos professores e restantes parceiros educativos, fortalecendo a sua capacidade de reflexão e de tomada de decisões.

Em síntese

Mais do que desfiar soluções para os desafios e os problemas complexos implícitos ao movimento da escola inclusiva e à necessidade de reestruturação educativa, procurámos situar a emergência do movimento colaborativo no contexto das mudanças verificadas na sociedade pós-moderna e no sistema educativo, para melhor o compreender

e arrostar. Assim, a reestruturação não é em si um fim mas um reiniciar, sendo importante conhecer e avaliar uma diversidade de modelos de reestruturação, tendo presente que não existe nenhum modelo ideal nem qualquer certeza singular. Existem alternativas que se adequam melhor a determinados contextos do que a outros.

Hargreaves (op. cit.), apresenta-nos uma única certeza: “não nos podemos agarrar ao edifício em ruínas do presente moderno e burocrático” (p. 296) com as suas estruturas cubiculares, nem refugiarmo-nos no passado “das disciplinas convencionais e da aposta redutora nas competências mínimas”. O contexto de trabalho dos professores e a própria função docente estão a transformar-se. A intensificação tem vindo a gerar um clima de incerteza e de mal-estar, de stress e de culpabilização que urge impugnar. Se algo tiver que ceder que não seja a saúde e a força dos professores face à pressão do sem número de mudanças decretadas e que não param de proliferar.

Nas circunstâncias descritas, e regressando uma vez mais aos alunos com NEE, designadamente, aos “excluídos” alunos com DA, convém esclarecer que o número de alunos com esta problemática, no sistema escolar português é, de facto, desconhecido, pelo menos com precisão, até porque não há consenso sobre a sua identificação. Os números já apresentados, 48% dos alunos com NEE (Correia, 1997), correspondem a uma estimativa baseada em dados empíricos apresentados por vários autores, nacionais e estrangeiros, e instituições educacionais mais ligadas a esta problemática. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, os alunos com DA representam mesmo o maior grupo do sistema escolar, correspondendo a cerca de 55% (Fonseca, 1999b). Ora, se em Portugal a taxa de insucesso escolar é talvez a mais alta dos países da UE, perspectiva-se um futuro nada meritório a um grande número de adultos que são afinal o essencial do capital de que um país desfruta. Tal como referimos na introdução, esta foi uma das razões que justificou a análise mais detalhada desta problemática. No capítulo seguinte, dedicamo-nos então à reflexão sobre a resposta a esta pergunta: O que são “Dificuldades de Aprendizagem”?

CAPÍTULO 2

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITO E AVALIAÇÃO

Introdução

Ao longo deste capítulo passaremos em análise o conceito de “Dificuldades de Aprendizagem” e sua delimitação conceptual em face de outras necessidades educativas apresentadas por outros grupos de alunos. Assim, em primeiro lugar, descreveremos várias teorias e autores com contributos dados a essa definição, procurando destacar aqueles aspectos que possam reunir maior consenso a nível internacional. Estes aspectos mais consensuais podem-nos servir o objectivo de delimitar o conceito de “DA”, mesmo não se conseguindo propor uma definição universalmente aceite.

Num segundo momento deste capítulo, faremos referência à avaliação destes alunos. Nesta avaliação importa considerar a natureza multidimensional do problema, o que desde logo aconselha a um trabalho interdisciplinar. Assim, apontam-se os contributos das várias disciplinas com interesse na área e algumas das provas disponíveis para essa avaliação. Acreditamos que, apenas com uma avaliação objectiva e diferencial, poderemos identificar os pontos mais fracos e mais fortes de cada aluno com DA, e deste modo propor as

medidas educativas mais apropriadas. Estas propostas carecem do necessário enquadramento legislativo, que já abordamos, e de uma descrição operacional dos problemas de desenvolvimento, de aprendizagem e de realização que podem apresentar os alunos, pelo que também este aspecto será identificado e trabalhado neste capítulo. Faremos ainda referência a etiologia das DA, apontando a multiplicidade de variáveis intervenientes, os seus efeitos próprios e a sua actuação em interacção, o que também ajuda a compreender a complexidade deste problema educativo.

Definição de “Dificuldades de Aprendizagem” (DA)

Existem várias definições do conceito “Dificuldades de Aprendizagem” (DA), produzidas e actualizadas ao longo dos tempos, pelas diferentes especialidades já mencionadas, e por diferentes organismos. Terá sido a partir de 1800 que o problema começou a ser estudado, pelo menos de uma forma que se considera mais relevante para as DA, designadamente pela área da medicina, em especial, a neurologia, sendo, naquela época, usual que a origem das pesquisas efectuadas, com reflexos, ou baseadas, nos problemas educacionais, se situassem, essencialmente, ao nível do funcionamento mental. Assim, se começou por descrever esta problemática com base em lesões cerebrais (Mercer, 1994; Correia, 1991; Kirby & Williams, 1991; Cruz, 1999). Esta terminologia foi mais tarde substituída pela designação de “disfunção cerebral mínima” (i.e., o cérebro não está lesionado mas funciona de modo diferente), não tendo tido também grande aceitação por se considerar não ser de grande utilidade para a intervenção educativa. Os defensores da perspectiva mais ligada e aplicada ao comportamento, que enfatizam os factores envolvimentoais, argumentavam inclusivamente que a utilização deste tipo de “rótulos” se instituía em desculpa para os fracassos pedagógicos dos educadores.

Assim, a ênfase nos factores de ordem médica ou de ordem fisiológica, deslocou-se para uma ênfase em factores ou variáveis educativas e psicológicas (Correia, 1991; Cruz, 1999). Passaram-se então a utilizar termos como “educacionalmente desfavorecidos”, com “desordens da linguagem”, ou com “desvantagens perceptivas”. Em 1962, Samuel Kirk utiliza o termo de “Dificuldades de Aprendizagem”, o qual foi do imediato agrado, quer de pais, quer dos educadores, tendo sido desde então consensualmente adoptado (Mercer, 1994; Correia, 1991).

Contudo subsistem várias definições (Cruz, 1999), justificando-se aqui a referência a algumas pela importância de alguns aspectos que mencionam. Antes de o fazermos, queremos porém realçar que é pelo facto de o termo DA ser aplicado a uma população de indivíduos com características tão heterogéneas, que se tem dificultado a aceitação de uma definição e de um critério de classificação (Fonseca, 1994; Cruz, 1999). Desde logo, é importante começar por distinguir o que é uma definição conceptual e operacional de DA (Shaw et al., 1995; Kavale, Forness & Lorschach, 1991; Hammill, 1990; Cruz, 1999). Uma definição conceptual, para além de descrever as DA de modo teórico corresponde, ao mesmo tempo, a uma aproximação para o desenvolvimento de uma definição operacional. Esta, permite, de uma forma prática, identificar funcionalmente indivíduos com DA (Kavale, Forness & Lorschach, 1991; Cruz, 1999). A falta de uma definição operacional leva a uma grande dispersão nas pesquisas sobre DA, com consequências óbvias tanto na fiabilidade dos estudos empíricos, como na generalização das conclusões dos mesmos (Adelman, 1992). De acordo com Cruz (1999), “é necessário fazer trabalho empírico para desenvolver um esquema de classificação que englobe todas as crianças com problemas de aprendizagem e que em consequência diferencie as crianças com DA das crianças com outros problemas de aprendizagem” (p.52).

De entre as várias definições conceptuais de DA, privilegiamos uma pelo seu valor histórico (Kirk, 1962), e outras por terem reunido mais consensos, tornando-se nas definições mais conhecidas e referidas na literatura da especialidade. Referimo-nos à do *U. S. Office of Education* (USOE), de 1977, à da *Learning Disabilities Association of America* (LDA), de 1986, à da *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD), de 1987, e à do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), de 1994. De acordo com Vítor Cruz, a definição de Kirk (1962) “Embora tenha sido o primeiro esforço para definir as DA, esta definição ainda se encontra bastante actualizada e é usada com alguma frequência”. Assim, “uma dificuldade de aprendizagem refere-se a uma desordem, ou atraso no desenvolvimento, de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial, ou factores culturais e instrucionais” (Kirk, 1962:263, citado por Hammill, 1990 e Cruz, 1999)

Por sua vez, em 1968, o Ministério da Educação formou o *National Advisory Committee on Handicapped Children*, o qual desenvolveu uma definição de DA, que foi adoptada pela legislação federal, em 1977, assumindo-se assim como a definição legal do U. S. Office of Education, tendo sido incluída na Public Law 94-142 (Correia, 1991). Uma primeira parte da definição refere que “O termo «dificuldade de aprendizagem específica» significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se numa aptidão imperfeita para escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais, ou económicas” (Federal Register, 1977, citado por Correia, 1991, p. 98).

Em acréscimo com esta definição oficial, foram incluídos um conjunto de critérios operacionais com o objectivo de orientar o processo de identificação dos estudantes com DA. Tais componentes foram distribuídos e englobados em dois critérios distintos: o da discrepância e o da exclusão (Correia, 1997, citado por Cruz, 1999), cuja denominação específica fundamentaremos detalhadamente, mais adiante: (i) Avaliação da componente académica com base na discrepância, segundo a qual o indivíduo pode ser considerado como tendo DA se (Federal Register, citado por Correia, 2001. In Cruz, 1999): (a) não alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais das sete áreas específicas (referidas em b), quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses dois níveis; e (b) apresentar uma discrepância significativa entre a realização escolar e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas: expressão oral; compreensão auditiva; expressão escrita; capacidade básica de leitura; compreensão da leitura; cálculo matemático; raciocínio matemático”; (ii) “Componente de exclusão, com base na qual se pode identificar que um indivíduo não tem um problema específico de aprendizagem (DA), se a discrepância severa entre o potencial e o rendimento é consequência de (Federal Register, 1977, citado por Cruz, 1999): deficiência visual, auditiva ou motora; deficiência mental; distúrbio emocional; desvantagens ambientais, culturais ou económicas.

Porém, de acordo com Vítor Cruz (op. cit.) estes critérios diferem da definição em alguns pontos importantes: desprezam duas componentes importantes do registo federal, ao não fornecer nenhum critério para operacionalizar quer os processos, quer as componentes do sistema nervoso central; não consideram a soletração, quando esta está incluída, na definição, entre as DAs específicas; o articulado da definição e dos critérios é contraditório, no que diz respeito ao âmbito de ocorrência das DA, que podem existir em todas as idades, não fazendo sentido a utilização do termo “criança”. Além disso, na definição conceptual é utilizada a expressão “processos psicológicos básicos”, que não é explicitada, sendo uma expressão pouco precisa, e também não inclui nenhuma referência às desordens do pensamento que, noutras definições é mencionada como uma DA específica. Contudo, segundo Cruz (1999), vários autores “sugerem que esta definição oficial é hoje a mais amplamente aceite nos EUA, pois é com base nela que os programas federais são administrados e porque ela é adoptada em quase todas as acções educativas estatais”, sendo utilizada pelos professores no sentido de garantir que um conjunto de serviços de educação especial seja proporcionado aos alunos.

Os líderes da LDA, rejeitando a definição proposta pelo NJCLD, em 1981, elaboraram a sua própria definição, que difere daquela em dois aspectos cruciais: não refere nenhuma das dificuldades específicas que constituem as DAs, ou seja, problemas na leitura, audição, escrita, etc., substituindo esta classificação, um pouco obscuramente, pela designação de problemas nas “habilidades verbais ou não verbais”; além disso, omite uma cláusula de exclusão, sem a qual não se sabe se reconhece ou não a possibilidade da existência de outros problemas concomitantes com as DA. Por esta razão, apesar de ter alguns bons atributos, esta definição não teve muita influência ou utilização, sugerindo que “dificuldades de aprendizagem específicas são uma condição crónica presumivelmente de origem neurológica que interferem selectivamente com o desenvolvimento, integração e/ou demonstração de habilidades verbais e/ou não verbais. Dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição desvantajosa (handicapping) distinta e variam nas suas manifestações e no grau de severidade. Através da vida, a condição pode afectar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização, e/ou as actividades da vida diária” (ACLD, 1986:1, citado por Cruz, 1999)

A definição do ICLD constituiu-se num esforço para melhorar a definição apresentada pelo NJCLD. A única diferença substancial relativamente à definição do NJCLD consiste na introdução das habilidades sociais na lista das DAs específicas, o que não foi bem aceite. Esta alteração implicaria uma mudança na Lei Pública (PL 94-142) e aumentaria a confusão no que diz respeito à elegibilidade para as DA, aumentando também o número de crianças a serem classificadas como tendo DA. Esta definição sugere que as DAs se instituem como “um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e usos da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas, ou nas habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central” (ICLD, 1987: 222, citado por Cruz, 1999).

O *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), composto por representantes de oito organizações nacionais americanas que se interessam pelas DA, aceita a definição de 1977 da USOE procurando, no entanto, ultrapassar alguma ambiguidade introduzida pela discrepância entre a definição e os critérios de operacionalização. Pretendia-se essencialmente melhorá-la: a) reforçando a ideia de que as DA podem existir em todas as idades; b) apagar a controversa frase “processos psicológicos básicos”; c) propor uma distinção entre DA e problemas de aprendizagem e d) elucidar que o “factor de exclusão” não implica que não possam coexistir DA com outras condições de desvantagem (Cruz, 1999):

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem existir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional grave) ou influências ambientais (tal como, diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências” (Smith et al., 1997, In Martins, 2000).

Esta definição, a par da definição do USOE, são as mais aceites. Uma devido ao seu estatuto legislativo oficial e, a outra, essencialmente por ser grandemente apoiada, tendo reunido o consenso de várias organizações profissionais, pelo facto de possuir proveitosos atributos e poucas fragilidades. Começa assim a desenhar-se um crescente consenso sobre os componentes essenciais às definições, sendo a do NJCLD a que apresenta maiores probabilidades de se tornar a definição consensual para as DA, pois é a que reúne “maior aceitação internacional e viabilidade profissional por incluir todos os elementos que têm sido identificados como essenciais na literatura e que são definidos por profissionais no campo. No entanto, (...) devido a questões políticas, é provável que a definição do NJCLD nunca substitua a definição do USOE” (Cruz, 1999, p.61). Assim, para se identificar dificuldades de aprendizagem num aluno é necessário ir além de um simples reconhecimento de repetências ou desempenhos académicos abaixo da média: é imperativo apurar psicoeducacionalmente uma gama de características, constituintes dos critérios de diagnóstico e de elegibilidade, de que falaremos mais adiante, e que consubstanciam uma definição de DA testável, como a apresentada pelo NJCLD.

Finalmente, no sistema de ensino português, não existe uma definição conceptual ou operacional de DA. Estas não são sequer oficialmente reconhecidas como uma categoria no universo das NEE e os alunos que as apresentam encontram-se perdidos entre o sistema de ensino dito regular e o especial. Ficam estes alunos dependentes da responsabilidade de iniciativas individuais, partindo-se de perspectivas diferentes, e mesmo antagónicas, sobre o que serão as DA.

Avaliação e Critérios de Diagnóstico

A identificação e avaliação dos alunos com DA obedece, como já foi referido, a critérios de elegibilidade que se referem, essencialmente, à sua realização académica, critério de discrepância; à sua capacidade intelectual, sensorial e motora globais, critério de exclusão; e às especificidades das DA, critério de inclusão ou de especificidade, que denunciam a presença de problemas nos processos psicológicos básicos. Além disso, estarão provavelmente relacionadas com danos cerebrais mínimos ou disfunções neurológicas (Correia, 1991, 1997, 2001, 2002, 2003; Cruz, 1999).

Relativamente ao critério de discrepância, a criança pode ser identificada como inapta para a aprendizagem “normal” se apresentar uma discrepância significativa entre a

realização e a capacidade intelectual estimada, que normalmente está na média ou até acima da média, quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas. Vários autores referem diferentes procedimentos para determinar a discrepância, nomeadamente, testes e resultados padronizados e discrepância em relação aos resultados; desvio do nível académico; expectativas do nível escolar e grau no qual o indivíduo se desvia; julgamento informal; QI ou a idade mental, etc.

Citoler (1996, citada por Cruz, 1999) refere três modos fundamentais para quantificar a discrepância: o primeiro e mais simples relaciona-se com o percurso escolar e a forma como o indivíduo se afasta desse percurso, em anos, ou seja, um indivíduo tem DA se o seu rendimento está 1 ou 2 anos abaixo do nível escolar correspondente à sua idade, estando outros factores influentes, como o QI, controlados. Contudo, uma crítica a este sistema prende-se ao facto de as propriedades psicométricas dos testes de rendimento aumentarem em dispersão consoante a idade (Spreen, 1996, citado por Cruz, 1999). Assim, uma diferença de um ano, no 1º ciclo do ensino básico, significa problemas tão severos como uma diferença de 2 anos, no 2º ciclo do mesmo nível de ensino. Vítor Cruz, citando a mesma autora, refere outras propostas, associadas à primeira, para resolver o problema colocado pelo facto de o valor absoluto do grau de dificuldade expressar um valor diferente, consoante a idade do indivíduo. Consistem estas propostas em comparar as pontuações da habilidade intelectual e do rendimento académico, através da conversão de ambas num sistema métrico comum, ou seja, de pontuações-padrão. Este sistema serviria para estabelecer a discrepância através das referidas pontuações-padrão (Citoler, 1996, citada por Cruz, 1999). Contudo, a mesma autora refere que, embora este seja um sistema melhor que o anterior, existe uma limitação a este procedimento, relacionada com a não consideração da correlação existente, entre ambas as medidas, o que poderá provocar distorções.

Buscando um procedimento mais objectivo, a mesma autora (op. citada) e Reynolds (1992), citados por Vítor Cruz (op. cit.), referem que alguns autores, nomeadamente, Myklebust (1967, citado também por Fonseca, 1984 e Correia, 2003c) propuseram a utilização de fórmulas matemáticas para calcular a discrepância. Myklebust (op. cit.), estabelece uma fórmula para calcular o quociente de aprendizagem (QA), em que uma pontuação abaixo dos 90 indicaria uma DA. Para calcular o QA, divide-se a idade esperada, pela idade num âmbito específico (leitura, escrita ou cálculo). A idade esperada ou idade expectativa obtém-se dividindo por três o resultado da soma da idade mental, com

a idade cronológica mais a idade escolar (nível de desempenho). Deste modo, para calcular o Quociente de Aprendizagem (QA), em que menos de 90 corresponde a uma DA, utilizar-se-iam as seguintes fórmulas (adaptado de Myklebust, 1967, cit. in Correia, 2003c; Citoler, 1996; cit. in Monedero, 1989, cit. in Fonseca, 1984 e cit. in Cruz, 1999, p. 70): quociente de aprendizagem (QA) = idade expectativa (IE) / idade num âmbito específico, por exemplo, Leitura (IL); sendo que a idade expectativa (IE) se obteria com a seguinte fórmula: idade expectativa (IE) = idade mental (IM) + idade cronológica (IC) + idade escolar (IEsco.) /3.

Também para este critério existem críticas, as quais se prendem com as fragilidades inerentes ao uso de uma classificação baseada em resultados de testes de inteligência, nomeadamente para a determinação da idade mental. De acordo com Cruz (op. cit.), apesar de alguns autores defenderem a relevância do QI para a definição e determinação das DA, como Torgeson (1989, cit. por Cruz, 1999), outros, como Siegel (1989, citado por Cruz, 1999), consideram que as definições que utilizam a discrepância entre o QI e o rendimento baseiam-se em quatro pressupostos que a autora considera questionáveis. São eles: a) as medidas dos testes de QI são medidas de inteligência; b) inteligência e rendimento são independentes e as pontuações nos testes de QI não são afectadas pela presença de uma DA; c) os resultados na leitura e/ou na aritmética podem ser preditos através das pontuações nos testes de QI, ou seja, crianças com pontuações baixas no QI serão maus leitores enquanto que as crianças com pontuações altas no QI serão bons leitores; e d) indivíduos com dificuldades na leitura (DA na leitura) de diferentes níveis de QI têm processos cognitivos e habilidades de processamento da informação diferentes, ou seja, indivíduos que tenham dificuldades na leitura e tenham pontuações de QI baixas são diferentes dos indivíduos com dificuldades na leitura que tenham pontuações de QI altas (p.70/71).

Vítor Cruz (op. cit.) refere que esta autora, Siegel (op. cit.), refuta estes quatro pressupostos, com base nos resultados de diferentes investigações, propondo que se abandonem os testes de QI na identificação de indivíduos com DA, advogando que o mais apropriado e útil seria analisar detalhadamente os problemas concretos na execução das tarefas académicas e actuar em consonância. Vários outros autores concordam que a discrepância entre o rendimento de um indivíduo e a medida da inteligência (QI) não é um processo adequado para identificar as DA, nomeadamente, as da leitura, pois apoia-se em pressupostos não verificados.

Um destes autores é Reynolds (1992, citado por Cruz, 1999), o qual sugere que para o diagnóstico das DA, o critério da discrepância será mais adequadamente utilizado se for atribuído às desordens de um ou mais dos processos subjacentes à aprendizagem. Outros autores como Naglieri e Reardon (1993), citados por Cruz (1999), concordam que o QI não é relevante para a definição das DA, propondo uma teoria diferente da inteligência, nomeadamente o modelo cognitivo de processamento da informação, designado por PASS (Planificação, Atenção e processamento Simultâneo e Sucessivo, o qual pode ser mais sensível na identificação das DA.

Deste modo, de acordo com estes autores, definir-se-iam as crianças com DA como sendo aquelas que apresentam um transtorno no funcionamento cognitivo de um ou mais dos processos cognitivos básico (planificação, atenção, processamento simultâneo e processamento sucessivo), apesar de possuírem uma inteligência normal, o que para Garrido e Molina (1996) explica porque é que a avaliação do QI através da psicologia psicométrica básica é inútil para realizar o diagnóstico dos indivíduos com DA (Vítor Cruz, op. cit., p.71)

A sub-realização dos indivíduos com DA pode ser detectada numa ou mais das seguintes áreas específicas, relacionadas ou não entre si (DA ligeiras vs DA severas): critério de inclusão ou de especificidade - as sete áreas mencionadas na definição em vigor - expressão oral; compreensão auditiva; expressão escrita; capacidade básica de leitura; compreensão de leitura; cálculos matemáticos e raciocínio matemático. O termo dificuldades de aprendizagem específicas significa, assim, que ao reconhecermos que um aluno tem DA, este reconhecimento ser-nos-á inútil caso não possamos especificar com mais rigor essa condição, uma vez que inclui uma vasta gama de condições problemáticas (Correia, 2003). A noção de especificidade está intimamente ligada à maneira como se classificam ou agrupam as necessidades: se em termos de deficiências processuais específicas (atenção, percepção, raciocínio, memória...), neurológicas, e/ou académicas, como, por exemplo, dislexia, disortografia, disgrafia ou discalculia (Swanson, 1991, citado por Cruz, 1999).

No entanto, não é fácil determinar se a discrepância existente é ou não é significativa. Além disso, uma sub-realização também pode ser provocada por factores ambientais e como para as D.A. não se identifica uma causa orgânica evidente, pois a investigação nesta área ainda é insuficiente, o critério de discrepância e de especificidade não são eficazes para determinar com exactidão se as características da sub-realização da

criança se devem ou não a D.A., que a levem portanto a necessitar da intervenção dos serviços de educação especial. É necessário, portanto, proceder-se também a uma avaliação dos ambientes de aprendizagem, para verificar a sua adequação às necessidades da criança.

O critério de exclusão, também é requerido para a identificação das DA, pois, é necessário que se diferenciem as DA das outras problemáticas que constituem as NEE, ou seja, com este critério determina-se o que não é DA. A inteligência, a acuidade auditiva e visual, o comportamento emocional e o estatuto sócio-económico e cultural são áreas a ponderar (Correia, 1997, 2001, 2002). É necessário distinguir crianças com deficiências e crianças sem deficiências e crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças sem dificuldades de aprendizagem. Há que distinguir D.A., de deficiência mental (DM); distinguir deficiências perceptivas, de deficiências sensoriais, visuais ou auditivas, e deficiências motoras... distinguir D.A., de problemas na aprendizagem devido a factores extrínsecos à própria criança, como, desvantagens sócio-económicas, sócio-culturais, sócio-emocionais ou envolvimento pedagógico inadequado. Contudo é necessário ter em atenção que as D.A. podem coexistir com todas as outras condições (Correia, 1991).

Na criança com DM, o potencial de aprendizagem é caracterizado por graus de incapacidade adaptativa, em que subsiste uma inferioridade mental global. Na criança com D.A. há um potencial normal de aprendizagem caracterizado por discrepâncias entre as capacidades estimadas e o nível de realização, ou seja, aparentemente verifica-se uma integridade global, sensorial, intelectual, emocional, motora... apenas se observa dificuldades de aprendizagem. Normalmente, estas são em duas ou mais áreas, mas nunca em todas, como na DM (Correia, 1991). Kirk, Gallagher e Anastasiow (1993), citados por Cruz (1999), afirmam que “se um indivíduo não possui problemas visuais ou auditivos, deficiência mental, problemas motores, distúrbios emocionais ou privação envolvimento, então deverá ser capaz de ter sucesso na escola” e o facto é que os indivíduos com DA não respeitam este pressuposto (p. 68). Neste sentido, e a fim de não se aumentar a confusão, não se deve entrar em consideração com factores de privação ambiental. Deve-se ter em atenção que as D.A. podem com eles coexistir, ou por eles ser agravadas, mas o factor a respeitar é de ordem intrínseca ao cérebro da criança. O potencial da criança com D.A. é normal e médio, o problema está em ajustar os processos pedagógicos e terapêuticos ao perfil intra-individual da criança (Correia, 1991).

De acordo com Quirós e Scharager (1978), citados por Fonseca (1984), Correia (1991) e Cruz (1999), e tendo por base aquilo a que actualmente designamos por critério de exclusão, poder-se-á agrupar todas as condições responsáveis pelos problemas na aprendizagem em dois grupos distintos: (i) Crianças com D.A. primárias (D.A.I), quando não se identifica uma causa orgânica evidente; e (ii) Crianças com D.A. secundárias (D.A.II), quando resultam de limitações ou deficiências devidamente diagnosticadas (deficiência visual, auditiva, motora, mental, emocional, envolvimento, etc.). As D.A.I. compreendem perturbações nas aquisições especificamente humanas, simbólicas, como a linguagem, a leitura, a escrita ou o cálculo. Neste caso, as outras aquisições, motoras, sensoriais, intelectuais e sociais, encontram-se potencialmente normais. Se aquelas se encontram perturbadas, elas são apenas a consequência de alterações neurológicas mínimas que não são detectadas pelos exames psicológicos e neurológicos – estes são insuficientes para detectar distúrbios simbólicos - daí a confusão semântica. As D.A.II. compreendem perturbações não especificamente humanas, como paralisia cerebral, deficiência visual e ambliopia, deficiência auditiva e hipoacusia, deficiência mental, afasia, perturbações emocionais, desajuste social, etc. As dificuldades de aprendizagem são aqui uma consequência secundária de deficiências nervosas, sensoriais, psíquicas ou envolvimento, como privações culturais, desvantagens sócio-económicas, factores ecológicos, malnutrição, etc. Contudo, esta divisão é puramente artificial e destina-se a permitir uma melhor orientação na abordagem da problemática. Convém, no entanto, não esquecer que as D.A.I. podem coexistir com as D.A.II.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional ou social), ou influências ambientais (diferenças culturais, sociais, económicas, ensino inadequado, factores psicogénicos), não é devida a tais condições ou influências. Relativamente ao critério de exclusão levantam-se novamente, contudo, alguns problemas, nomeadamente, na definição da fronteira ou dos limiares entre o que será uma inteligência normal ou média, e um QI baixo, assim como a forma como a medir (Citoler, citada por Cruz, 1999). Utilizando o quociente intelectual para resolver a segunda questão, a primeira continua por responder. Alguns autores estipulam este ponto, de acordo com um desvio padrão de 15, relativamente à média, que será de 100, obtendo-se então a fronteira, que será um QI de 85. Outros autores utilizam dois desvios-padrão e consideram um QI de 70 como a fronteira da normalidade (Citoler, 1996; DSM-IV, 1996, citados por Cruz, 1999).

Se existir convergência entre as capacidades cognitivas e os resultados da aprendizagem, então não é adequado classificar o indivíduo como tendo DA. Todavia, como enfatiza Citoler (citada por Cruz, op. cit.), o problema surge quando se tenta quantificar essa discrepância e quando se tenta situar a linha de fronteira entre o que se considera normal e desviante.

Porém, a crítica mais destrutiva, relativamente ao critério de exclusão, advém do facto, já mencionado, de alguns autores acreditarem que o QI não é tão importante como factor diferencial do tipo de problema que o indivíduo tem (Citolier, 1996; Naglieri & Reardon, 1993; Stanovitch, 1991; Siegel, 1989; Cruz, 1999). Outra crítica é a apresentada por Kavale (1980, citado por Cruz, 1999), o qual refere que, na comparação entre indivíduos com DA e indivíduos com desvantagens culturais, a sintomatologia é mais similar do que diferenciada, pelo que preferiria uma eventual rejeição deste critério.

Retomemos agora a questão, levantada por Vítor Cruz (op. cit.), sobre a necessidade de uma definição mais operacional, que especifique as operações ou procedimentos, através dos quais, as DA podem ser diagnosticadas e medidas. Isto, apesar de as definições conceptuais de DA, nomeadamente, as referidas no início deste capítulo, terem um papel fundamental para a compreensão das DA.

De acordo com Swanson, 1991, citado por Cruz (op. cit.), o objectivo primordial da operacionalização do termo DA “é aumentar a nossa habilidade para duplicar e generalizar as conclusões das pesquisas para outras amostras com características similares (sendo) então uma etapa óbvia neste processo, a especificação dos parâmetros ou indicadores usados para determinar as DA” (p. 62), referindo, o mesmo autor, a necessidade de serem eles também seleccionados com cuidado, devendo ser fornecidos detalhes específicos sobre o modo de selecção dos indivíduos e o tipo de indivíduos que foram excluídos. De acordo com os mesmos autores, a melhor definição operacional de DA será aquela que “foi consistentemente refinada ao longo de vários estudos, ou seja, de acordo com a lei da parcimónia” (p. 62). Este processo de refinamento separa os parâmetros relevantes, eliminando os irrelevantes.

Shaw e colaboradores (1995), citados por Cruz (1999), defendem outra perspectiva, sugerindo que, para a viabilidade da operacionalização, o mais importante será descrever os critérios a aplicar nas diferentes idades. A seguir, deverá orientar-se para o estabelecimento de uma relação entre aptidão e rendimento, de tal modo que permita uma identificação precoce e seja fiável, não ficando sujeita a limitações do examinador ou dos

instrumentos. Os mesmos autores referem que esta definição operacional deverá incluir uma perspectiva mais abrangente das DA, pela definição do rendimento como algo mais do que o simplesmente ligado às áreas académicas, providenciando critérios que se orientem para a dimensão do processamento da informação, em articulação com os vários factores de exclusão mencionados na maioria das definições.

Para terminar esta análise sobre os critérios, Hammil (1990, citado por Cruz, 1999), identificou cinco elementos que apareciam, integral ou parcialmente, em onze definições conceptuais das DA: fracasso nas tarefas; discrepância potencial/rendimento; factores etiológicos; factores de exclusão; e disfunções num ou mais dos processos psicológicos. Correia (1991) refere que, nas definições das DA, estão implicados quatro critérios: a existência de danos cerebrais mínimos; a presença de problemas nos processos psicológicos básicos; uma discrepância entre a realização e o potencial e a exclusão de outras causas. Por sua vez, Kavale e Forness (1985, citados por Cruz, 1999), encontraram cinco elementos comuns, que apontam para um modelo de diagnóstico médico: disfunções neurológicas, como causa; relação com distúrbios nos processos psicológicos; fracasso académico; não se deverem a outras condições desvantajosas (exclusão). Também, Kirk, Gallagher e Anastasiow (1993, citado por Cruz, 1999), mencionam quatro critérios: dificuldades académicas; discrepância aptidão/rendimento; exclusão de outros factores; e desordens neurológicas, enquanto que Mercer et al. (1996, citado por Cruz, 1999), analisou as definições utilizadas por 51 departamentos estatais de educação, tendo identificado seis critérios ou componentes: componente académica, relativa à realização do aluno; componente de exclusão de outras condições debilitantes; outra componente é referida como sendo a inteligência, que está relacionada com a componente anterior, pois apresenta a DM como critério de exclusão; componente de discrepância potencial/rendimento; factores do processamento (habilidades perceptivo-motoras, psicolinguísticas e processos cognitivos); componente neurológica, com a presença de disfunções.

Garrido e Molina (1996), citado por Cruz (1999), baseando-se na definição oficial da USOE, de 1977, extraíram quatro critérios: transtorno num ou mais dos processos psicológicos básicos; problemas de aprendizagem; critério de exclusão (excluem-se as deficiências visuais, auditivas, motoras e mentais e factores ambientais); discrepância aquisições /potencial de aprendizagem. Citoler (1996), Fonseca (1996), Grobecker (1996) e Swanson (1991), citados por Cruz (1999), defendem que são três os critérios que aparecem com mais frequência, indicando um maior grau de aceitação: a especificidade

(ou inclusão, de acordo com Fonseca, 1996, citado por Cruz, 1999), a exclusão e a discrepância. Vítor Cruz salienta a importância de um quarto critério, que diz ser frequentemente esquecido, e que diz respeito à necessidade de se verificar se existem adequadas condições pedagógicas, antes de se diagnosticar uma DA. Contudo, cremos que este factor poderia ser incluído no critério de exclusão, podendo-se enquadrar dentro da componente dos factores ambientais (Correia, 1991).

Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem

Não é possível atribuir, exclusivamente a uma causa, a origem das dificuldades de aprendizagem. A investigação sugere uma vasta gama de causas possíveis, as quais normalmente se combinam, interligando factores orgânicos e ambientais, coexistindo assim, no mesmo indivíduo, síndromes múltiplas, compreendendo um conjunto de desordens de etiologias diversas. Assim, como salienta Miranda Correia, “é difícil isolar uma causa, eliminando todas as outras” (2003b, p.131/UTnº4).

O conhecimento da etiologia das DA é importante, não como critério de diagnóstico para a detecção e elegibilidade dos indivíduos com DA, o que, de acordo com as teorias existentes, seria incoerente⁵, mas para nos facultar os fundamentos necessários para melhor lidar com a problemática detectada, sobretudo no que diz respeito a três importantes vectores: explicar o problema e orientar os pais na melhor maneira de lidar com ele; prevenir e intervir mais precocemente; e clarificar o problema e planificação de estratégias mais “cirúrgicas”, ou seja, que se dirijam mais especificamente, tanto quanto possível, e quando possível, ao tratamento e/ou superação das causas específicas subjacentes às necessidades.

As teorias seleccionadas agrupam-se em três conjuntos ou constructos, cada um dos quais, enfatizando determinado aspecto, designadamente: causas orgânicas (processos neurológicos danificados); causas ambientais (condições externas); e causas educacionais (atraso da maturação; estilos cognitivos). Reportando-nos às causas orgânicas, sugere-se que as áreas do cérebro mais responsáveis pelas capacidades cognitivas e pelo raciocínio

⁵ A falta de coerência deve-se ao facto de duas, das três teorias etiológicas apresentadas, se situarem, uma no campo das causas ambientais e outra no campo das causas educacionais, representando, assim, ambas, factores causais extrínsecos ao próprio indivíduo com DA, o que contraria o disposto na maior parte ou nas mais consensuais definições e critérios de elegibilidade dos indivíduos com DA. Por outro lado, uma causa orgânica pode também ser a origem de uma deficiência mental (DM).

académico, são as que levam mais tempo a concluir o processo de maturação, sendo também mais sensíveis e susceptíveis de lesões. No campo das causas orgânicas, incluem-se, ainda, os factores hereditários e as irregularidades bio-químicas. Alguns exemplos de agentes ou factores orgânicos causais são os factores pré-natais: diabetes, toxoplasmose, infecções por citomegalovírus; por estreptococo do tipo B...; rubéola; anemias; pré-eclampsia e eclampsia; enfermidades da tiróide (hipo ou hipertiroidismo); factores perinatais: anoxia (privação de oxigénio durante o nascimento – daí a generalização do teste: índice de Apgar, ao 1º minuto e ao 5º minuto); partos prolongados e difíceis (uso de fórceps e possibilidade de traumatismos); factores pós-natais: traumatismos cranianos; tumores; meningites; encefalites ou febres muito altas; factores hereditários: cerca de 50% das causas das DA são de origem hereditária o que corresponde a uma prevalência impressionante. Existem vários estudos (entre os recentes contam-se os de Denckla, Silver e Ingram, citados por Correia, 2003c) que sugerem que alguns tipos de DA específicas, nomeadamente desordens específicas de leitura, como a dislexia, são de origem genética, isto é, existiam ao longo de várias gerações e mesmo entre muitos membros de uma mesma família (Correia, 2003c, p. 134/UTnº 4), identificando-se-lhes padrões genéticos semelhantes. Podemos referir, ainda, algumas irregularidades bioquímicas, associados aos neurotransmissores.

Os defensores das causas orgânicas acreditam que as DA são causadas predominantemente por lesões cerebrais. Baseiam-se fundamentalmente em estudos relacionados com distúrbios da linguagem, que se provaram estar relacionados com danos no hemisfério esquerdo do cérebro, mais precisamente na “área de Broca” (Luria, citado por Correia, 2003c, p.133/UT nº4). Outros estudos, mormente sobre a dislexia (Watson, citado por Correia, 2003c, p.133/UT nº4), vieram reforçar esta etiologia, tendo demonstrado que se relacionavam com lesões no lobo parietal esquerdo, as quais teriam ainda, como já referido, alguma carga hereditária. Contudo, outros autores refutam-na, argumentando que “nem todas as crianças com DA mostram evidência de danos neurológicos” (1991, p.107). Myers e Hammill, citados por Correia (2003c, p.135/UT nº4), referem que, em alguns casos, a relação será causal, noutros será associativa e noutros poderá mesmo não haver qualquer relação significativa.

Um outro conjunto de autores advogam que há vários factores ambientais que contribuem para o despoletar de DA, considerando-os como “forças, condições ou estímulos externos” que colidem com a criança afectando-lhe a capacidade de realização

escolar (Correia, 2003c). Os factores mais característicos que, de uma forma ou de outra, podem impedir a criança de aprender até ao limite do seu potencial são: a malnutrição e a estimulação insuficiente, a motivação e as diferenças sócio-culturais, o clima emocional adverso, os tóxicos ambientais e o ensino inadequado. Falando de malnutrição e estimulação insuficiente, sugere-se que oitenta por cento (80%) do cérebro se desenvolve até aos 3 anos, pelo que quanto mais cedo ocorre a malnutrição e/ou a falta de estímulos (privação sensorial), maior é o perigo de lesão cerebral permanente, especialmente no primeiro caso, ou mais gravemente é afectada a maturação e o desenvolvimento do cérebro e do sistema nervoso central, sendo a sua recuperação difícil. Referem ainda estes autores as diferenças sócio-culturais, as quais podem originar graus diferentes de exigências, expectativas e intervenção, empenhamento e disponibilidade para as tarefas académicas, ou seja, as valorizações diferentes da cultura escolar traduzem-se em motivações e esforços diferenciados na obtenção das credenciais educativas. No entanto, de acordo com Correia (2003b), algumas investigações sugerem que “se se encontrar a chave para o problema de motivação da criança, então muitas das vezes podemos solucionar os seus problemas na aprendizagem (p.140/UTn°4).

O clima emocional adverso é também referenciado por alguns autores, mencionando a desorganização familiar, a instabilidade emocional de alguns dos membros da família, as situações de divórcio, o stress materno durante a gravidez... causando alterações e estados emocionais adversos à aprendizagem, nomeadamente, problemas caracteriais e impulsividade no comportamento. Também podemos referir o consumo de substâncias tóxicas. De acordo com os toxicologistas, os tóxicos ambientais podem prejudicar a saúde e a aprendizagem da criança. Muitos deles podem inclusivamente causar desordens de aprendizagem severas, quer ocorram antes ou depois do nascimento, por exemplo as malformações e lesões cerebrais de vários tipos. De acordo com Denson, Nanson e Mcwatters, citados por Correia (2003b), o tabaco na gravidez pode estar associado a uma futura hiperactividade no indivíduo. Após o nascimento, o efeito nefasto do contacto com tóxicos ambientais, pode também influenciar negativamente o desenvolvimento neurológico, a aprendizagem e o comportamento do indivíduo.

Também alguns autores tomam em consideração as realidades educativas escolares, em particular as questões pedagógicas. Desde logo, podemos mencionar o ensino inadequado, entendido como “discrepância entre o tipo de tarefas escolares e as características de aprendizagem da criança” (Correia., 2003b, p.142/UT n°4). Um ensino

inadequado pode agravar as DA e conduzir ao insucesso escolar, sendo prioritário a flexibilização curricular e a individualização do ensino. Se quisermos, não podendo ser assumido como causa primeira, podemos dizer que pode agravar as DAs. Um dos disfuncionamentos pedagógicos decorre da desconsideração no processo de ensino/aprendizagem de possíveis atrasos da maturação (órgãos perceptivos; motores; linguagem; atenção...) ou dos diferentes estilos cognitivos dos alunos. Assim, esta etiologia enfatiza o facto de as práticas escolares não se coadunarem, muitas vezes, com as capacidades específicas, o nível de prontidão/realização académica em que os alunos se encontram, ou com os seus estilos de aprendizagem, criando, assim, problemas na aprendizagem.

Contudo, vários outros autores repudiam esta teoria, argumentando que as razões apontadas pelos seus defensores, não serão propriamente causas directas ou específicas, mas condicionantes ou agravantes das DA. Falando, por exemplo, do atraso da maturação, os autores colocam a ênfase nos processos neurológicos que, não estão necessariamente danificados, se apresentam mais lentos na sua maturação, nomeadamente os processos visual, motor, de linguagem e de atenção. O indivíduo com DA possui conjuntos diferentes de imaturidades e, assim, difere quanto ao estilo e velocidade de progresso, nos vários estádios ou fases de desenvolvimento, denotando assim atrasos nos índices de maturação de certas partes do cérebro ou de outros órgãos, nomeadamente, os órgãos receptores ou de expressão. Estes autores defendem que o currículo escolar deve ser adaptado ao nível de prontidão da criança e não à sua idade cronológica ou às expectativas inerentes ao ano de escolaridade em que ela está inserida. Caso contrário, o professor, ao querer ensinar demais, mais depressa e mais cedo, ao propor um currículo inadequado, agrava os problemas de aprendizagem, quando existem, mas também podem causar problemas em casos onde até existe potencial para a obtenção de bons resultados, fazendo com que “imaturidades transitórias de certas crianças se convertam em défices permanentes” Correia, 2003c, p.136/UT nº4).

A adaptação do currículo ou a criação de programas de reeducação adequados ao nível de prontidão da criança devem ser elaborados não na perspectiva de adiar determinadas tarefas e esperar que a maturação se dê, mas na perspectiva de ir preparando e ajudando à maturação, estabelecendo metas e actividades intermédias, consoante o nível de maturação dos diferentes processos neurológicos ou a fase de desenvolvimento das competências

processuais em cada indivíduo e isto num contexto de afecto e apoio. Assim, o professor pode ajudar o aluno a realizar-se ao nível mais elevado do seu potencial.

Por outro lado, importa atender ao estilo cognitivo ou conceptual, entendido como a forma como o aluno percebe, recorda e resolve problemas ao interagir e estar no mundo, o que pode ser mais ou menos adequado às exigências escolares. Às vezes o seu estilo auxilia-o, outras vezes prejudica-o, impedindo-o de realizar com sucesso certas tarefas específicas. Isto quer dizer que executa bem certas coisas e executa-as menos bem outras, de acordo com os seus estilos cognitivos. Argumentam que estes alunos aprendem melhor quando a tarefa se aproxima dos seus estilos preferidos, quando lhes são ensinadas estratégias mais adequadas ou quando através da maturação, eles desenvolvem estratégias mais apropriadas (Correia, 2003c, p.137/UT nº4).

Sintetizando, existem muitas e diversificadas teorias etiológicas, todas elas com aspectos válidos que importa considerar, embora o grau de concordância entre os autores seja apenas moderado. Serão necessários mais estudos para que a evidência venha a suplantar a especulação, para que a identificação factual, certificada, das causas das DA, possam levar, por um lado, a que a prevenção se constitua numa forma alternativa e realista de lidar com algumas das DA e, por outro, a um esforço reeducativo que fundamentadamente avalie onde “a nossa acção promocional pode ter um efeito mais promotor” (Correia, 2003c, p.143/UT nº4). Assim, não será demais salientar que a tendência actual é a de considerar as DA como uma expressão do estado funcional do sistema nervoso, dando-se relevância às possíveis disfunções neurológicas, como causa orgânica preponderante dos distúrbios e desordens observadas nos indivíduos com DA. O sistema nervoso central funciona como um processador de informação e, estando danificado, pode inibir ou afectar seriamente a capacidade do indivíduo para a aprendizagem.

Características dos Indivíduos com DA

Tal como temos vindo a analisar, as crianças e os jovens com NEE não têm todas as mesmas necessidades e características, devendo salientar-se a questão do perfil intra-individual. À diversidade de características associam-se também problemas diversos em termos de processamento de informação e de aprendizagem (Cruz, 1999).

Para melhor compreensão das características dos indivíduos com DA, convém relacioná-las, ainda que imperfeitamente, com as diferentes etapas ou níveis em que ocorre o processamento da informação. Assim, Almeida (1996), Cruz (1999) e Correia (2003c) referem que ao nível do input ou recepção, situam-se a atenção e a percepção visual, auditiva e sensorial (1º nível); ao nível do processamento ou integração da informação, situam-se a memória (nas DA, os problemas situam-se, normalmente, na memória de curto prazo), as operações cognitivas e de simbolização (2º nível); e por último, ao nível da expressão ou output (3º nível), enquadrar-se-iam os problemas relacionados com a actividade motora e a linguagem. Relativamente a esta última, é de salientar que normalmente as DA manifestam-se não na linguagem de expressão espontânea, mas na expressão “in demand”, ou seja, a pedido, isto é, quando se lhes faz uma pergunta e os alunos não conseguem responder ou levam muito tempo a fazê-lo, não porque não saibam a resposta mas porque ainda estão a processar a pergunta (Correia, 2003c).

Para uma maior clareza e operacionalidade, podem-se agrupar o conjunto de características ou problemas, acima listados, em três grandes grupos (Correia, 2003c): a nível académico (nas sete áreas abarcadas nas definições): expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita, capacidades básicas de leitura, compreensão da leitura, cálculos matemáticos e raciocínio matemático; a nível cognitivo: problemas de atenção, problemas de memória, problemas perceptivos, problemas de coordenação motora, dificuldades na resolução de problemas e problemas metacognitivos; e a nível sócio-emocional: hiperactividade, auto-conceito/estima, motivação e problemas de percepção social. Com os mesmos objectivos de maior clareza e operacionalidade funcional, no que diz respeito à identificação de indivíduos com DA, podem estas enquadrar-se em duas grandes categorias (Correia, 2003c): DA Desenvolvimentais - idades pré-escolares - de 0 a 6/8 anos – afectam os processos normais de aquisição de aptidões necessárias para as aprendizagens académicas futuras; geralmente estão ligadas a problemas de atenção, problemas de percepção visual/auditiva, problemas de memória, problemas de linguagem (oral) e problemas de pensamento; evidenciando portanto, uma discrepância (desenvolvimento desigual) das aptidões ligadas às áreas cognitivas, de linguagem e visuo-motoras; e DA Académicas – idades escolares - ocorrem durante o percurso escolar da criança e centram-se, essencialmente, nos problemas de leitura, escrita ou cálculo. No início do percurso escolar identificam-se problemas relacionados com as áreas da linguagem, motora, visual e de atenção. Para a sua detecção é importante a observação e a utilização de testes de

prontidão. Já no 2º ano e seguintes, considera-se a discrepância entre o potencial estimado e a realização académica do aluno nas tarefas de leitura, escrita, cálculo e área sócio-emocional.

Convém salientar que em ordem a ultrapassar, ou, pelo menos, para minimizar a complicada dificuldade em identificar, com precisão, os indivíduos com DA, torna-se necessário a existência de uma equipa multidisciplinar, composta por profissionais que possam proceder a uma avaliação compreensiva do indivíduo em termos psicológicos, mentais ou neurológicos, sociais e educacionais, nomeadamente, professores do ensino regular e especial, psicólogos educacionais, pais, e em certos casos, um neurologista, ou outros especialistas do campo da medicina e um assistente social. Esta equipa pode trazer à avaliação uma grande e necessária diversidade de instrumentos complementares de diagnóstico. Assim, no que diz respeito ao exame neurológico, deve ser exaustivo no sentido de se poder excluir qualquer tipo de factor neurológico que possa causar o transtorno ou, pelo menos, limitá-lo com precisão (Martín, 1994, citado por Cruz, 2001). Este exame deve ser efectuado quando existem manifestações ou sintomas susceptíveis de indiciar lesões ou disfunções cerebrais, tornando-se dispensável se não existirem sinais ou sintomas. Ora, se os sinais neurológicos severos, de expressão máxima, nomeadamente, a afasia amnésica ou anomia, as distorções visuais, as hemiplegias⁶ e as alexias⁷ (Martín, 1994, citado por Cruz, 1999), são facilmente identificados pela evidência das suas manifestações, muitos dos indivíduos com DA não apresentam estes sintomas, revelando outros de menor densidade e de menor gravidade, mais difíceis de diagnosticar com segurança, nomeadamente a lentidão e debilidade motora; a hipertonia e a hipotonia, os reflexos patológicos, os transtornos na lateralidade e nos movimentos assimétricos (Martín, 1994, citado por Cruz, 1999), que afectam, contudo, tanto a estrutura como a função de distintas áreas cerebrais (Fonseca, 1995; Monedero, 1989; Pérez, 1989; Cruz, 2001).

Para quem avalia é muitas vezes difícil situar a linha que separa a normalidade cerebral, da patologia disfuncional, pois muitas funções corticais podem ter um fraco desenvolvimento, melhorando contudo, de forma espontânea sem necessitar de uma reabilitação específica (Cruz, 2001). Aliás, entre normalidade e lesão cerebral existem graus distintos, entre os quais se situa o indivíduo com DA, justificando-se o recurso a

⁶ Hemiplegias: paralisia cerebral, acidentes cerebrovasculares.

⁷ Alexias: demências ou deterioração progressiva do funcionamento cerebral, por exemplo, a hidrocefalia, os tumores no cérebro, distúrbios metabólicos, infecções, estas, tratáveis e outras, infelizmente, a maioria, que correspondem a degenerações progressivas, irreversíveis, como a doença de Alzheimer. Geralmente, na sua fase inicial, a demência manifesta-se como uma memória fraca.

testes sensíveis a estas problemáticas, como escalas ou baterias de testes neuropsicológicos e os métodos mais sofisticados de pesquisa neurológica, como o electroencefalograma (EEG) (Martín, 1994; Rebelo, 1993; Hynd, Marshall & Gonzalez, 1991; Pérez, 1989), a que mais recentemente se associou a informática, com a electroencefalografia computadorizada ou análise espectral e a cartografia cerebral (BEAM – *Brain Electrical Activity Mapping*) (Cruz, 2001).

Por outro lado, o recurso ao exame psicológico permite a análise dos aspectos que poderão estar a condicionar a aprendizagem, directa ou indirectamente, introduzindo-se também o exame dos aspectos sócio-envolvimentais, que também podem determinar o rendimento ou as dificuldades que as pessoas apresentam. Este tipo de testes podem abarcar a inteligência e aptidões específicas, nomeadamente, a capacidade de raciocínio abstracto, a compreensão e fluência verbal, o raciocínio numérico, as atitudes visuomotoras, o desenvolvimento da linguagem, a percepção visual e auditiva, a memória, os estilos cognitivos, a motivação e os aspectos sócio-emocionais (Fonseca, 1999, 1984; Martín, 1994; Rebelo, 1993; Pérez, 1989; Cruz, 1999; Correia, 1997). Em Portugal, os psicólogos recorrem a várias escalas, entre elas a de Weschler para crianças (WISC-III), mesmo que tendencialmente alguns psicólogos pretendam substituir o conceito de quociente intelectual pelo de potencial de aprendizagem (Cruz, 1999).

Complementando ou antecedendo o exame psicológico, o exame pedagógico, realizado pelos educadores e professores, procurará determinar, através de escalas de observação, escalas de prontidão e registos acumulados nas diferentes aprendizagens (leitura, escrita, cálculo... e/ou dos pré-requisitos, nomeadamente, ao nível da linguagem oral, avaliação do processamento fonológico, morfológico, sintáctico, semântico e pragmático; ao nível da percepção visual e auditiva; orientação espaço-temporal; psicomotricidade; etc.), quais as áreas mais afectadas e necessidades, e quais as áreas fortes, assim como outros factores que poderão estar directa ou indirectamente envolvidos na aprendizagem, nomeadamente, a atitude e a disposição do indivíduo perante o trabalho, o seu comportamento, sociabilidade, afectividade, adaptação ao grupo ou o tipo de estratégias pedagógicas utilizadas que se revelam infrutíferas, assim como condições ambientais familiares. Como exemplos de alguns desses instrumentos, podemos mencionar a “Escala de Comportamento Escolar” (Correia, 1983), assim como deste autor outras grelhas de registo: “Comportamentos Indicadores de Problemas de Visão”, “Comportamentos Indicadores de Problemas de Audição”; “Observação de

Comportamentos”; “Comportamentos do aluno”; “Inventário de Comportamentos dos Alunos” (Correia, 1997); “Modelo de um Relatório Educacional” ou “Síntese da Avaliação Compreensiva” (Correia, 2003). Ainda em Portugal, podemos mencionar o “Inventário de Controle de Atenção”, de Levine (1994), traduzido por Serrano (1995), a “Escala de Identificação de DA” (EIDA) proposto por Fonseca (1989, 1984), as “Fichas de Caracterização de Alunos com NEE” (três fichas distintas para o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico), propostas pela Direcção Geral dos Ensino Básico e Secundário (1992), as várias provas de consciência fonológica e de avaliação da linguagem, entre muito outros.

No campo da assistência social, o exame sociológico sugerido por Martín (1994, citado por Cruz, 2001), centra-se na avaliação da estrutura, dinâmica e dos recursos familiares, nível sócio-económico e cultural, e outros factores ambientais, que podem ser condicionantes do rendimento dos indivíduos, apresentando ou não DA.

Em síntese

Tomando os elementos mais consensuais em termos de definição, características, diagnóstico e etiologia das DA, podemos finalizar aceitando que os indivíduos com DA constituem um grupo heterogéneo e, como tal, deve-se ter em linha de conta, a sua singularidade, as suas características diferentes, o seu perfil intra-individual, para adequadamente seleccionar as medidas educativas de reabilitação mais adequadas às suas dificuldades específicas. Contudo, não se deve considerar toda e qualquer variação ao desenvolvimento normal como uma incapacidade – há pequenos desvios que podem assumir-se dentro da normalidade. Aliás, as dificuldades de aprendizagem não são a única causa da sub-realização do aluno. Há outros factores impeditivos ou agravantes, a ter em conta, como por exemplo, o próprio currículo ou as estratégias de ensino inadequadas. Convém também não esquecer que o critério de exclusão, nomeadamente das DM, como uma categoria distinta da categoria das DA, não impede que estas possam ocorrer, concomitantemente, com outras condições de incapacidade.

A adaptação do currículo e a criação de programas de reeducação, seleccionando as estratégias mais adequadas ao nível de prontidão do aluno, num ambiente solidário e informado, pode ajudá-lo a realizar-se ao nível mais elevado do seu potencial. Por isso mesmo, a problemática das DA deve ser abordada numa perspectiva educacional. Só assim

o diagnóstico ganha sentido e coerência. Só assim se pode perspectivar a modificação das práticas educacionais. A definição ou o diagnóstico das D.A. da criança ou do adulto deve ser elaborado e utilizado como um instrumento psico-pedagógico para, a partir dele, se construïrem as estratégias pedagógico-terapêuticas de educabilidade mais adequadas que permitam à criança ou ao adulto colmatar as suas necessidades.

As interpretações e as metodologias utilizadas para a definição do problema variam consoante ideologias e não segundo factores comprovados diferencialmente e interdisciplinarmente. É necessário definir de um modo mais claro e conciso a população alvo em estudo, para que se facilite a comparação entre os estudos realizados pelos diferentes investigadores e se desenvolvam processos de observação mais rigorosos e interdisciplinares, que venham a permitir uma maior coerência, ou um maior consenso quanto à definição e etiologia e, conseqüentemente, a elucidação dos critérios a utilizar na identificação dos indivíduos com DA, a clarificação do tipo de estratégias educacionais mais adequadas e a possibilidade de uma política de prevenção e intervenção precoce mais eficaz.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

Nesta investigação efectuámos um primeiro estudo envolvendo, para além da pesquisa de referenciais teóricos, a construção, aplicação e avaliação de um programa de estimulação cognitiva para adolescentes com NEE, bem como a análise da adequação das suas actividades, junto de um grupo de alunos e dos respectivos professores. Em estudos posteriores, a avaliação do seu impacto na cognição dos alunos (estudos de validade e garantia), contará com o recurso a um grupo de controlo e a outros instrumentos de avaliação psicológica na área cognitiva.

Iniciamos este capítulo com uma breve caracterização dos programas disponíveis para a educação cognitiva. Assim, passaremos em análise quer a fundamentação teórica destes programas quer, de seguida, a uma sistematização dos tipos de programas disponíveis e mais utilizados. Prosseguimos, depois, com a descrição das opções metodológicas do nosso estudo empírico.

Treino cognitivo: Fundamentos e Tipologia de Programas

“Não há homens mais inteligentes do que aqueles que são capazes de inventar jogos. É aí que o seu espírito se manifesta mais livremente. Seria desejável que existisse um curso inteiro de jogos tratados matematicamente” (Leibniz, 1715).

A cognição refere-se essencialmente à capacidade de resolução de problemas, que corresponde à essência da adaptabilidade criativa da espécie humana. Tem, assim, um passado de cerca de quatro bilhões de anos embora, apenas, um século de história, em termos de tratamento científico (Fonseca & Cruz, 2001:11).

A educação cognitiva, preconizada por paradigmas construtivistas e modelos transaccionais, diz respeito a uma gama de métodos de intervenção psicopedagógica, consubstanciados, ou não, em programas específicos, que visam desenvolver ou reeducar a cognição, a metacognição e a meta-aprendizagem, ou seja, melhorar os processos básicos cognitivos e a consciência de como se pensa e de como se aprende. No seu conjunto, em termos gerais, estes programas têm por objectivo desencadear processos geradores de reflexão, de autonomia e de sentimento de competência, assentes no treino das capacidades de processamento de informação e de resolução de problemas, abordando tanto os aspectos cognitivos como os relacionais e emocionais.

Este tipo de proposta de mediação educativa, mormente para alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas cognitivos, tem por princípios orientadores os que a seguir enunciamos, embora compilados de uma diversidade de modelos e programas, os quais apresentam enfoques diversificados, nomeadamente, no que diz respeito às especificidades das respectivas teorias, metodologias e desenhos programáticos: (i) Considerar e respeitar as diferenças de cada indivíduo, nomeadamente, o seu estilo e perfil cognitivo; (ii) Privilegiar e reforçar as suas áreas fortes, de acordo com o seu perfil intra-individual, desenvolvendo nelas estruturas mais complexas e diversificadas e, simultaneamente, consolidando a motivação e melhorando a auto-imagem, “factor energético fundamental do acto mental” (Fonseca, 2001:11); (iii) Maximizar a capacidade de aprender a aprender, de aprender a reflectir, transferir e generalizar conhecimentos, desenvolvendo os processos de captação, integração, elaboração e expressão da informação, procurando compensar as áreas fracas do seu perfil cognitivo, mediatizando e corrigindo as funções cognitivas deficitárias; (iv) Ajudar os alunos a desenvolver a cidadania, a auto-estima, a identidade segura, pelo exercício da competência social e

emocional na resolução de problemas, aprendendo a interagir e a lidar com as adversidades inevitáveis; (v) Adaptar o currículo, de acordo com as necessidades especiais destes alunos, dando ênfase não apenas à aquisição de conhecimentos conceptuais mas, e especialmente, aos processuais e também à criatividade e aptidões usadas no quotidiano.

Trata-se de um tipo de proposta de diferenciação psicopedagógica e curricular que pretende, essencialmente, fomentar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas de input, processamento e output da informação, como a atenção, a percepção, a organização, integração e a elaboração de informação, assim como, a capacidade de operacionalização de problemas e de planificação e expressão que, quando afectadas, “se reflectem numa Dificuldade de Aprendizagem (DA) nos processos simbólicos, como a fala, a leitura, a escrita e a aritmética” (Fonseca, 1984, citado por Vítor Cruz, 1999). Simultaneamente, pretende-se privilegiar, diferencialmente, em cada aluno, as áreas fortes, de forma a ajudar a colmatar as suas DA específicas.

Lidando com problemas de índole preferencialmente lúdica, o que por si constitui factor motivacional intrínseco, pressupõe uma intervenção em *infusão*, por intermédio dos conteúdos académicos, ou uma intervenção mais específica, normalmente, isenta de conteúdos de cariz académico ou disciplinar, constituindo-se num programa de promoção diferencial das funções cognitivas. Em ambas as abordagens desenvolvem-se também as aptidões motivacionais e as sociais, através do exercício da expressão e da comunicação com os pares e com o aplicador do programa.

No que diz respeito à implementação no terreno, a educação cognitiva pode assumir, portanto, duas abordagens distintas: uma, designada por “*infusão*”, que se traduz num treino *inserido* nas disciplinas do currículo tradicional, propondo assim um treino cognitivo mais contextualizado e aliado aos domínios específicos de cada área do conhecimento; e outra, *programática*, mais “*cirúrgica*” ou diferencial, com um programa de treino cognitivo específico, isolando as diversas componentes cognitivas a treinar – um curso especialmente concebido, realizado (ou não) fora do espaço habitual da sala de aula, para um pequeno grupo de alunos. “As competências componenciais do pensar, identificadas por análise psicológica, são ensinadas e praticadas em programas especiais de conteúdo livre, ou que não estejam directamente relacionados com qualquer disciplina” (Nisbet, 1992:19).

De acordo com Almeida e Salema, ambas as abordagens possuem vantagens e desvantagens: “Se os programas «inseridos» parecem conseguir melhor generalização das

aprendizagens e das aquisições, para o dia-a-dia escolar dos sujeitos, os programas específicos poderão isolar melhor as diversas componentes cognitivas a treinar e, como tal, ter um treino mais dirigido e capaz de consolidar um discurso interno (metacognitivo) mais diferenciado de acordo com as características (exigências) das tarefas e dos próprios processos” (Almeida & Salema, 1992: 14-15). Por sua vez, Jonh Nisbet (1992), citando uma metáfora desportiva de Perkins e Salomon (1988), refere que “os diferentes métodos não são rivais: são antes membros da mesma equipa que jogam em posições diferentes” (p.24).

De salientar ainda que, ao nível dos fundamentos teóricos e até metodológicos estas duas abordagens possuem uma comunalidade conceptual, conforme analisado por Almeida e Salema: “Aspectos comuns nos fundamentos teóricos decorrem da origem mais ou menos comum dos diversos programas. Em termos gerais, eles provêm de autores mais na linha da Psicologia do Desenvolvimento ou de autores mais ligados à corrente experimental da Psicologia Cognitiva (teoria do processamento da informação). Em ambos os casos podemos afirmar que a atenção é dirigida, não à inteligência e às aptidões, mas à cognição, ao funcionamento mental, às ferramentas e processos do pensar, do raciocinar, do resolver problemas. (...) e, logicamente, pontos de interesse para onde fará sentido dirigir o treino em face de níveis mais reduzidos de realização. Alguns pontos comuns em termos de metodologias dos programas é que o treino apenas faz sentido – ou deve partir – do confronto devidamente ponderado entre as competências actuais do sujeito e as competências exigidas para a realização de uma nova tarefa ou tarefa mais complexa cognitivamente (acrescentaríamos que relativamente próxima da tarefa de partida). Neste confronto ganha particular importância o discurso interno do sujeito (...). Nas variáveis sócio-cognitivo-motivacionais podemos incluir tudo o que tem a ver com as atribuições de causalidade, as expectativas de sucesso ou de fracasso, o auto-conceito e dimensões similares” (Salema & Almeida, 1992: 14).

Segundo Nisbet “A abordagem do «curso separado» pretende tratar o ensino do pensar como mais um elemento do currículo, em vez de o considerar intrínseco, o que pressupõe a existência de competências aplicáveis a um leque que, por isso mesmo, podem ser ensinadas separadamente” (1992:19).

Ambas as intervenções, com a criação ou não de um programa específico, baseiam-se na averiguação e avaliação do perfil cognitivo e potencial de aprendizagem do aluno, visando a sua (re)educação cognitiva. Ambas se orientam para a estimulação dos processos

cognitivos que estão na base das aprendizagens, enquanto que os programas convencionais visam essencialmente ensinar conteúdos disciplinares ou matérias de conhecimento, assim como estratégias específicas para a aprendizagem desses conteúdos, exigidos pelos currículos escolares, não tendo como pressuposto básico que a inteligência seja algo estruturalmente modificável. “Em síntese, a educação cognitiva faz a diferença, porque está comprometida com a expansão do potencial de aprendizagem dos estudantes e não com a assimilação ou reprodução acrítica e irreflectida de conhecimentos” (Fonseca & Cruz, 2001).

Morais (1996), citada por Cruz (2003), defende uma abordagem desenvolvimental da inteligência, segundo a qual, “a inteligência não é algo estável mas em progressão, não é um dado adquirido, mas uma construção do indivíduo com o meio que o rodeia (o que pressupõe) não mais falar em inteligência mas em *desenvolvimento cognitivo*”.

A posição desenvolvimental considera a inteligência alicerçada em estruturas internas, que não são estáticas mas que evoluem. Enfatizam assim o carácter dinâmico e social das *aquisições cognitivas em desenvolvimento*: “A educação cognitiva parte duma perspectiva sistémica da inteligência, por isso baseado nos contributos recentes da *psicologia cognitiva, da neuropsicologia, do processamento de informação e das abordagens contextuais* de desenvolvimento cognitivo. Neste parâmetro a inteligência é considerada *bioantropológica na sua origem, mas psicossocial no seu desenvolvimento*, respeitando a heterogeneidade e a diferença cultural” (Fonseca, 2001:8).

Existem vários autores cujas *teorias da cognição* pressupõem a modificabilidade da inteligência, embora segundo pontos de vista diferentes e que se constituem em referências teóricas da cognição, nomeadamente, (Cruz, 2003): (i) Psicologia do Desenvolvimento: Piaget – Desenvolvimento Cognitivo; Vigotsky – Zona de Desenvolvimento Potencial; Haywood – Visão Transaccional da Inteligência; Feuerstein – Modificabilidade Cognitiva; (ii) Psicologia Cognitiva/Processamento da Informação: Sternberg – Teoria Triárquica/Triádica da Inteligência; Gardner – Teoria das Inteligências Múltiplas do cérebro humano; (iii) Neuropsicologia: Luria – Unidades Funcionais. Segundo Luria, o cérebro humano é o resultado filogenético e ontogenético de sistemas funcionais desenvolvidos em vários milhões de anos, ao longo do processo sócio-histórico da espécie humana.

Conquanto, só há poucos anos a educação cognitiva começou a emergir, tendo-se desenvolvido na esteira do modelo da escola construtivista, o qual aparece associado às

contribuições no domínio da psicologia cognitivista de Piaget, mas também de Bruner, Novak, Ausebel, Eliot e outros. Esta abordagem da cognição e da aprendizagem desponta nos anos 60, quando se começa a perceber a importância de ajudar os alunos no processo da sua própria aprendizagem, ensinando-os a aprender: “Deixa de ser importante aprender conceitos, conteúdos culturais, como unidades fechadas. Passa-se a dar uma enorme importância aos procedimentos, às estratégias cognitivas que conduzem o aluno à sua própria aprendizagem, mas também se tem em conta as normas, os valores ou os princípios que estão subjacentes ao contexto e processo de aprendizagem. Neste sentido, o professor deve agora conhecer as principais leis evolutivas e de aprendizagem e adaptá-las à sua prática pedagógica” (<http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm>).

Esta tendência não está, contudo, isenta de críticas, uma vez que a sua operacionalização é difícil (ou, talvez... como diria Saraiva, citado por Antero Afonso (2005) “...as pessoas... mostram-se desanimadas, mas creio que as razões do desânimo são superficiais embora reais para quem vê o problema à superfície...”: a pressão do factor tempo, com os programas curriculares nacionais superlotados e as exigências dos exames, faz com que os professores se concentrem mais no “dar a matéria”, os conteúdos programáticos, no domínio dos conhecimentos factuais, queixando-se de não restar tempo para pensar, nem sequer para tentar compreender (!). Como nos diz Bruner, citado por Cross (1983), “como critério de avaliação de qualquer assunto ensinado na escola, podemos perguntar se, plenamente desenvolvido, ele merece ser conhecido de um adulto e se o havê-lo conhecido na infância faz de uma criança um adulto melhor. Se a resposta a ambas as perguntas for negativa, ou ambígua, o material em apreço está atravancando o currículo” (p.12).

Por outro lado, muitas escolas que procuram corresponder à necessidade do desenvolvimento das competências pessoais, sociais e cognitivas, dos seus alunos são acusadas de não os prepararem convenientemente, no que se refere aos conhecimentos e competências básicas. Além destas, outras críticas se fazem ouvir: os adeptos de uma abordagem formatada num curso são criticados por se considerar que um curso assim concebido é reducionista. Razões desta percepção, compiladas por Nisbet: “Pensar é mais do que um conjunto de competências e a transferência destas competências para novos contextos é limitada. Os problemas incluem boas sugestões: pare e pense, defina o problema, divida-o em fases e resolva-as uma a uma; procure possíveis analogias, considere provas em contrário (...). Mas o conhecimento das regras não garante a sua

aplicabilidade, nem implica que se saiba seleccioná-lo ou combiná-lo em estratégias eficazes (...) o ensino do pensar não pode nem deve ser separado do seu contexto (...) que há estilos de «domínio específico» e modos característicos de pensar em cada uma das formas tradicionais do conhecimento, e que, quando contextualizadas, o seu ensino é mais eficaz. Logo, os processos de raciocinar devem ser ensinados juntamente com o conteúdo (...)” (Nisbet, 1992: 20).

Os adeptos da cognição em *infusão* são “acusados” de não poderem produzir alterações significativas nas funções cognitivas que se apresentem deficitárias, uma vez que não pretendem uma intervenção diferencial ou “*cirúrgica*” naquelas componentes cognitivas.

Assumimos, como Almeida, Morais e Nisbet (op. cit.), entre outros, a necessidade de se procurar um equilíbrio entre processo e conteúdo, visto que nenhum deles subsiste sem o outro. Resultado da fusão da psicologia cognitiva e da neuropsicologia experimental (Fonseca & Cruz, 2001:123), a educação cognitiva, numa abordagem mais diferencial, pressupõe um diagnóstico psicopedagógico do potencial de aprendizagem que antecede a intervenção cognitiva e implica uma perspectiva desenvolvimental, construtivista e transaccional, retrospectiva, prognóstica e prescritiva, visando investigar a zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky), ou seja, o seu nível de modificabilidade cognitiva. Trata-se de uma concepção dinâmica do potencial de aprendizagem, muito diferente da concepção estática, ou imutável que implica a avaliação tradicional do QI, com objectivos simplesmente classificativos: “Com base no *nível básico de aptidão cognitiva (NIBAC)*, a prescrição da intervenção individualizada que consubstancia a educação cognitiva deve então ser desenhada com o objectivo de enriquecer, potencializar, otimizar e maximizar tal capacidade de processar informação, ou seja, visa a modificabilidade estrutural da aprendizagem do observado” (Fonseca, 2001:11).

Gostaríamos de destacar, entre vários outros aspectos que fundamentam este tipo de intervenção, os critérios da Experiência de Aprendizagem Mediatizada (E.A.M.), de Feuerstein, citados por Cruz (2003), que são (figura 3):

Critérios da Experiência de Aprendizagem Mediatizada (E.A.M.), de Feuerstein (in Cruz, 2003).	
1. Intencionalidade e Reciprocidade.	2. Transcendência.
3. Significado.	4. Sentimento de competência.

CrITÉRIOS da Experiência de Aprendizagem Mediatizada (E.A.M.), de Feuerstein (in Cruz, 2003).	
5. Regulação e Controlo do Comportamento.	6. Participação Activa e Comportamento de Compartilhar.
7. Individualização e Diferenciação Psicológica.	8. Busca, Planificação e Satisfação de Objectivos.
9. Conhecimento da Modificabilidade – Alterações Estruturais.	10. Procura da Novidade e da Complexidade.
11. Mediatização do Optimismo.	12. Consciência de que Pertence à Espécie Humana e a uma Cultura.

Figura 3: CrITÉRIOS da Experiência de Aprendizagem Mediatizada (E.A.M.), de Feuerstein.

A intencionalidade, a mediação do significado, a reciprocidade e a transcendência são as qualidades fundamentais das interacções humanas mediadas, que asseguram a construção de esquemas flexíveis e consequentemente possibilitam a modificabilidade cognitiva. Com efeito, “a educabilidade cognitiva, entendida na sua dimensão multicomponencial, multiexperencial e multicontextual, materializa no fundo uma mensagem de optimismo e de prosperidade individual e colectiva” (Fonseca, 1999). De acordo com Ashman e Conway (1997), citados por Cruz (2003), assistimos a uma mudança de paradigma na aprendizagem, valorizando mais o aluno e o seu papel activo que o professor e os materiais curriculares, *per se*.

Este tipo de proposta de mediação educativa, quer numa abordagem mais programática, isolando as diversas componentes cognitivas a treinar, neste sentido, diferencial e dirigida, quer numa abordagem mais contextualizada nas respectivas áreas de conhecimento, neste sentido, menos dirigida ou em “*infusão*”, traduz esta crença na modificabilidade cognitiva. “A educação cognitiva (...) fornece os pré-requisitos, as ferramentas, as destrezas e as competências cognitivas fundamentais de processamento de informação e de interpretação da realidade, necessárias para tais aprendizagens posteriores” (Fonseca, 1999) – o autor refere-se, de uma maneira geral, ao acesso à cultura e à integração na vida social e profissional. Ambas as abordagens reforçam o conceito de aprendizagem como um processo de construção dinâmica de conhecimento, pela interacção dos participantes, conjugando vários níveis de competência cognitiva.

Acreditamos, pois, que ambas as abordagens são válidas: a educação cognitiva pode também ser estimulada através de propostas de actividades curriculares, ou seja, menos diferenciais, assim como pelo desenvolvimento de projectos, que estimulem

globalmente a actividade mental, nomeadamente, pela sua organização, planificação, execução e avaliação, actividades que possibilitam também o exercício da democracia, da cooperação, da criatividade e o sentimento de partilha, pertença e integração na comunidade. Pensamos que o desenvolvimento de projectos, nomeadamente, de índole artística, designadamente, os decorrentes da corrente de Educação pela Arte, enfatizam também os processos cognitivos e metacognitivos, embora o seu enfoque não tenha os mesmos objectivos, não se tratando unicamente de desenvolver a utilização das ferramentas cognitivas, ou ampliar o seu potencial. Como afirma Cross (1983), “Em arte o processo é mais importante que o produto” (p.18). E explica: “Vejo que dei uma ênfase muito grande aos elementos cognitivos do ensino da arte e não me desculpei por fazê-lo. As estratégias do pensar, os modos de olhar, ver, analisar, registrar, avaliar, é que serão necessários na vida ulterior, e não a capacidade de manejar o lápis, o pincel, o rodo e o gabarito. A educação artística contém, inevitavelmente, muito fazer e muito executar, mas, na minha opinião, isso acontece porque tais actividades proporcionam introvisões únicas da natureza da arte, apresentando a criança à experiência íntima das opções e tácticas franqueadas ao artista que trabalha. (...) arte é expressão e comunicação (...) tem de provir de uma resposta física, intensamente pessoal, ao mundo natural” (p.28).

Contudo, a Educação pela Arte representa uma metodologia mais holística, e logo, menos “cirúrgica”, não se constituindo numa intervenção específica, integrada, sistemática ou intencional, nos processos cognitivos e assim também menos passível de eficazmente produzir uma modificabilidade cognitiva das funções menos desenvolvidas, adequadas ou deficitárias. Como nos explicam Fonseca e Cruz, “uma abordagem às DA com base no processamento de informação tem várias vantagens. Uma primeira é que esta abordagem relaciona uma realização com os respectivos processos cognitivos e, consequentemente, facilita o desenvolvimento de medidas de intervenção. Por outro lado, uma vez que se baseia num modelo geral de cognição, a abordagem às DA com base no processamento de informação tenderá a sugerir uma intervenção baseada num racional teórico sólido e consistente” (2001).

De acordo com os mesmos autores, a educação cognitiva não pretende assumir-se como um método alternativo de apoio pedagógico exclusivo a alunos com baixo rendimento. Poderá também ser empregue em qualquer nível de ensino ou modalidade de formação no sentido da promoção do potencial cognitivo. Consideramos, porém, que quer seja utilizado numa perspectiva preventiva, de remediação ou de expansão do potencial

cognitivo, deveria ser um núcleo importante da formação de professores, particularmente professores de apoio pedagógico. Gostaríamos ainda de sublinhar que ambas as abordagens, quer em infusão, quer num enfoque mais programático, pretendem a educabilidade cognitiva e a sua promoção, não sendo, na nossa perspectiva, mutuamente exclusivas.

Tipologia de Programas

Numa breve retrospectiva sobre os programas de educação cognitiva, devemos mencionar em primeiro lugar os “programas de educação compensatória” que nos anos 60 do século passado tiveram início nos Estados Unidos tendo em vista uma prevenção de dificuldades de desenvolvimento psicossocial e das aprendizagens escolares de alunos pertencentes a estratos sócio-culturais menos favorecidos e a grupos étnicos minoritários. Enfatizando a necessidade de enriquecimento cultural e educacional do meio, perspectivam uma intervenção preventiva e compensatória, antecipando, diagnosticando e intervindo, logo na primeira infância, antes da entrada formal na escola. Salientam como Bloom (1964), que “o organismo humano é mais sensível aos inputs do meio durante os períodos rápidos do crescimento”. De entre estes programas, podemos mencionar o “Head Start”, o “Milwaukee”, o “Carolina Abecedarian”, o “High Scope”, entre outros, assim como, em Portugal, o “Projecto Alcácer”, que se desenvolveu em comunidades rurais do Alentejo, no início dos anos 80.

Para além do conjunto de programas na linha da “educação compensatória”, vários autores avançaram com propostas de intervenção nesta área cognitiva, buscando referenciais da psicologia do desenvolvimento (Piaget, Vygotsky,...) e da psicologia cognitiva (Guilford, Sternberg,...), ou uma combinação de ambos os referenciais teóricos (Feuerstein).

Os programas mais referidos na literatura são, de acordo com uma revisão temática de Nisbet (1992) o “Talents Unlimited”; o “Host” (Higher Order Thinking Skills); o “Project Impact”; o “CoRT” (Cognitive Research Trust), de De Bono, que sublinha os processos criativos (CAF – Considerar Todos os Factores; OPV – Outros Pontos de Vista, etc.); o movimento “Philosophy for Children”, de Lipman e Paul, que, respectivamente, através de histórias, ou através do diálogo socrático, traduzem para a prática os processos e conceito da lógica e da ética, de modo a poderem ser trabalhados, em debates, com os alunos, assim como o “Logo” da Paperts, baseado na utilização de computadores, e que

contribui para o desenvolvimento de processos mentais, não só instrumentais como conceptuais. Refere ainda a existência de mais de cerca de cem programas, originários, sobretudo, da América do Norte, sendo nos EUA que se concentra o maior volume de publicações sobre este tema, salientando que quase todas as faculdades e universidades deste país dispõem de cursos para aprender a pensar. Menciona ainda o “PEI” (Programa de Enriquecimento Instrumental) de Feuerstein, em Israel, e o “Projecto Dianóia” de Valente (1989), em Portugal.

Nisbet (op. cit.), aludindo ao interesse que a educação cognitiva tem congregado a nível internacional, menciona a existência de investigações em vários países, nomeadamente, como já referido, nos EUA, na Bélgica, Inglaterra, Finlândia, Holanda, Espanha, Suécia, Austrália, assim como, na Rússia e noutros países da Europa do Leste.

Em Portugal, tomámos ainda conhecimento do “PREP” de Fonseca e Cruz (2001), baseado no PASS de J. Das, J. Naglieri e J. Kirby (1994); do “PEI” de Feuerstein, adaptado por Fonseca e Santos, em 1998, a adolescentes com insucesso escolar e, como já referido, do “Promoção Cognitiva”, de Almeida e Morais, já com várias reedições e iniciado em 1987.

De acordo com Almeida (2005), para além dos mencionados, designadamente, o CoRT, de De Bono; o Filosofia para Crianças, de Lipman; o PEI de Feuerstein e o Dianóia, de Valente, outros programas de treino cognitivo são também referenciados internacionalmente, destacando: o “Projecto Inteligência”, da Harvard University (1983); o “Bright Start” de Haywood, Brooks & Burns (1992); o “Histórias para Pensar” de Fisher (1996); o “Compreender y Transformar” de Mora (1988); o “Desenvolvimento do Pensamento Produtivo” de Covington et al. (1974); o Compreensão e Solução de Problemas de Whimbey e Lockhead (1979); o “Inteligência Aplicada” de Sternberg (1986); o “DELF: Programa Metacognitivo para Adolescentes”, de Buchel e Buchel (1995); o “Estratégias de Pensamento e Aprendizagem” de Ehrenberg e Sydelle (1980) e o “Padrões de Resolução de Problemas” de Rubenstein (1975).

Citando Almeida, “Podemos afirmar que, de uma maneira geral, os programas de treino cognitivo orientam as suas actividades para a aquisição/apropriação funcional dos diversos processos cognitivos listados na literatura (atenção, percepção, codificação, memória, raciocínio, criatividade). Igualmente, de forma implícita, eles procuram trabalhar as percepções e imagens pessoais dos alunos (motivação, controlo da impulsividade, perseverança no comportamento e autoconfiança)” (Almeida, 1995).

Almeida (op. cit.), salienta ainda que, “a importância dos processos cognitivos básicos não deve ser descurada, mesmo que as leituras sócio-construcionistas tenham descaracterizado, até um certo ponto, a relevância destas funções na aprendizagem e na avaliação das dificuldades cognitivas dos alunos. Um aluno com dificuldades de atenção e de concentração, de permanência na tarefa, de visualização dos pormenores numa gravura ou de comparação de diferenças e semelhanças entre os valores numéricos de um problema, elementos num gráfico ou ideias num texto, certamente que terá dificuldades acrescidas na captação e na significação da informação que lhe é apresentada” (Almeida, 1995).

Relativamente ao desenvolvimento das funções cognitivas superiores, designadamente, as metacomponentes (planificação, decisão, monitorização), alguns programas assumem o seu treino através da explicitação e discussão de processos cognitivos. Esse treino pode assim ocorrer, de forma bastante explícita, através do confronto de pontos de vista diferentes e alternativos sobre cada processo ou funções cognitivas requeridas e suas implicações no sucesso da tarefa proposta. De acordo com o mesmo autor, alguns dos programas referidos colocam a ênfase nas funções cognitivas básicas e superiores, sendo o PEI de Feuerstein, o mais conhecido internacionalmente, inclusivamente em Portugal. Outros programas delimitam o seu campo de actuação a processos cognitivos mais específicos como, por exemplo, o do já referido CoRT, de De Bono, que coloca a ênfase no desenvolvimento do pensamento criativo (Almeida, 1995).

Metodologias para Ensinar a Pensar

“Qualquer aprendizagem não simbólica ou simbólica, envolve uma complexa arquitectura de processos e subcomponentes cognitivos, na medida em que integra uma organização articulada e integrada de processos de atenção e vigilância, de processos de integração e retenção, de processamentos sequenciais e simultâneos de dados multimodais e de procedimentos de planificação e expressão da informação” (Fonseca & Cruz, 2001:123).

Relativamente às metodologias do ensino do pensar, existe um consenso mais generalizado, quer para os defensores dos programas específicos, quer para os defensores da “infusão”: de uma maneira geral, incluem modelação, questionamento, discussão e aprendizagem cooperativa, métodos que, não sendo novos, são aqui utilizados com o objectivo específico da reeducação cognitiva e da metacognição.

Cada exercício é encarado como um “gatilho”, transcendendo-se o seu objectivo imediato de resolução de um problema, visando-se também despertar no aprendiz a

necessidade de estabelecer todo o tipo de relações, ampliando-se a sua visão e postura no mundo. Mais do que encontrar a resposta certa, procura-se desenvolver a capacidade de pensar criticamente, a consciencialização dos seus processos, a generalização, projecção e transferência de princípios e a necessidade de uma aprendizagem permanentemente significativa.

As mesmas situações problemáticas podem apresentar-se de várias maneiras, dando origem à colocação de diferentes questões. Assim, um mesmo exercício é passível de ser trabalhado sob diferentes perspectivas/ângulos de análise, de forma sucessiva. De acordo com Nisbet (1992), “os problemas fizeram, desde sempre, parte integrante das aulas, mas os professores têm-se esquecido muitas vezes de ensinar às crianças o modo como resolver os problemas. Talvez, por isso, a primeira tarefa seja formar (ou convencer) os professores” (p.22). Utilizando um termo introduzido por Feuerstein, “o papel do professor neste processo deve ser descrito como o de um «mediador»” (idem). Mediador no sentido proposto por Vigotsky que introduziu o conceito de «zona de desenvolvimento próximo»: o professor proporciona à criança situações de aprendizagem adequadas ao seu estágio evolutivo e ajuda-a a compreender as estratégias e processos ligados a essas tarefas; a criança não as conseguiria resolver sozinha mas, com essa ajuda do professor, ou de um companheiro mais capaz, pode treinar-se para desempenhar essas tarefas e progressivamente ir ganhando autonomia, acelerando assim a sua progressão pelos estádios evolutivos de desenvolvimento.

De acordo com Fonseca (2001), na apresentação de situações, enquanto mediadores, devemos ter em mente as seguintes preocupações (p.97): (i) Focar mais os processos que as respostas; (ii) Colocar questões sobre o processo e extrair as respostas dele; (iii) Solicitar justificação e fundamentação mesmo para as respostas correctas; (iv) Comunicar entusiasmo no processo de aprendizagem; (v) Usar incentivos intrínsecos nas tarefas, reduzindo os extrínsecos; (vi) Transferir princípios sobre domínios de contexto familiar e escolar; (vii) Relatar experiências familiares novas; (viii) Extrair regras e princípios das experiências quotidianas; (ix) Enfatizar a ordem e a previsibilidade das situações vividas; (x) Estabelecer hábitos lógicos e criar insatisfação à volta da imprecisão, da incoerência e da falta de evidência lógica; (xi) Aceitar, quando possível, as respostas dos mediatizados, mas corrigir as respostas incoerentes ou incompletas. Em síntese, as metodologias para ensinar a pensar e a resolver problemas envolvem, basicamente, o questionamento, a modelação, o debate e a aprendizagem cooperativa, seja no quadro do

desenvolvimento dos processos cognitivos básicos, seja no quadro do desenvolvimento da metacognição, com o desenvolvimento da tomada de consciência e do controle dos nossos próprios processos de raciocínio. De acordo com Haywood (1995, 1992), citado por Fonseca (2001), as finalidades da pedagogia mediatizada, incluem, embora não se restrinjam, a funções tais como (p.96-97): (i) *Seleção de estímulos* – ajudar as crianças e jovens a reduzir o número e a complexidade das fontes de estimulação que estão em jogo nas situações, permitindo níveis de atenção mais regulados; (ii) *Focagem nos detalhes* – ajudar a criança e o jovem a fixar os aspectos mais relevantes de um estímulo ou de uma situação complexa; (iii) *Repetição experiencial* – ajudar a criança e o jovem a reapreciar a apresentação dum estímulo importante; (iv) *Percepção e compreensão das semelhanças e diferenças* – ajudar a criança e o jovem a comparar atributos, propriedades, relações, sequências, dimensões, antecedentes e consequências das experiências e reforçar algumas operações mentais tais como a categorização, o passado relativo, o presente e o futuro; (v) *Provocar a generalização* – ajudar a criança e o jovem a fazer projecções das experiências vividas em novas situações.

Não queremos deixar ainda de referir que, segundo Feuerstein, para que o educador possa verdadeiramente afectar os destinos dos seus educandos, é necessário que ele tenha consciência dos seguintes cinco pressupostos da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (Cruz, 2000; Cruz & Fonseca, 2002; Fonseca e Cruz, 2002): (i) *O ser humano é modificável*, o que realça o facto de a modificabilidade ser própria da espécie humana; (ii) *O indivíduo que eu vou educar é modificável*, o que destaca a necessidade de colocar uma intencionalidade positiva sobre o indivíduo; (iii) *Eu sou capaz de produzir modificações no indivíduo*, aspecto que põe em relevo a necessidade de o educador se sentir competente e activo para produzir modificabilidade noutro indivíduo; (iv) *Eu próprio tenho e devo modificar-me*, o que realça o investimento pessoal do educador que visa a automodificação permanente; (v) *Toda a sociedade e toda a opinião pública é modificável e pode ser modificada*, o que coloca em destaque a importância do papel da sociedade no desenvolvimento do indivíduo e a necessidade de actuar no sentido da sua modificação.

Finalmente, importa realçar que pensar não é meramente um acto ou processo cognitivo. Outros factores influenciam o seu desempenho: factores afectivos/volitivos – sentimentos, valores, atitudes e motivações. A reflexão requer esforço e interesse. É necessário que haja uma «disposição» (Resnick, 1987, citado por Nisbet, 1992), o querer desenvolver o hábito de pensar: “Auto-imagem, auto-estima e confiança influenciam a

nossa reacção às dificuldades: se considerarmos o insucesso como falta de esforço, tentamos mais arduamente; se o sentirmos como falta de capacidade, desistimos; se tivermos sido treinados em controlo metacognitivo, tentamos uma estratégia diferente” (Nisbet, 1992:26).

As percepções dos alunos condicionam as suas atitudes – são, por isso, da maior importância. O contexto social da aprendizagem é igualmente determinante. O papel do professor e dos pais é contribuir para criar um clima aberto ao questionamento, positivo e securizante, induzindo ou motivando a liberdade para pensar, por oposição aos ambientes autoritários, onde se enfatiza a memorização. Como propõe De Corte (1990), citado por Nisbet (1992): “ambientes de aprendizagem (...) caracterizados por um equilíbrio perfeito entre, por um lado, a aprendizagem da descoberta e a exploração pessoal e, por outro, pelo ensino e orientação sistemáticos”.

Objectivos do estudo empírico

Com este estudo pretendemos a adaptação do “Programa de Promoção Cognitiva” de Almeida e Morais (2002), dando assim início a um Programa de Estimulação Cognitiva para alunos com NEE, no Ensino Básico, o qual descreveremos mais detalhadamente no capítulo seguinte. Paralelamente efectuamos os necessários estudos de adequação, cujas motivações e metodologias descreveremos seguidamente.

Questões e hipóteses

Nesta investigação o objectivo primordial circunscreveu-se, como já referido, à iniciação e à aplicação do programa a um pequeno grupo de alunos, e à sua avaliação conjunta com um grupo de professores, para uma primeira validação em termos de adequação, aplicabilidade e utilidade das actividades. Validação esta que assumimos como relevante porque referente aos factores que viabilizarão posteriormente a avaliação mais fidedigna do seu sucesso, em termos de ganhos cognitivos.

Assim, não pretendemos tanto verificar aquela hipótese mas responder às seguintes questões: (i) Se os alunos compreendem as actividades propostas (se as actividades e as estratégias são adequadas às características dos alunos: limitações

cognitivas vs maturidade/nível de desenvolvimento); (ii) Se se mantêm intrinsecamente motivados na realização das sessões; (iii) Se as actividades propostas possibilitam dinâmica e interacção entre os alunos; (iv) Se o tempo destinado a cada actividade e sessão é suficiente; (v) Se o número de sessões, destinado a cada categoria/momento de processamento de informação é satisfatório; (vi) Se os professores percebem alterações na aprendizagem e no comportamento dos alunos.

Desde logo importava verificarmos se fazia sentido este tipo de programas para este grupo de alunos com NEE de carácter cognitivo, no quadro da nossa realidade educativa.

Amostra

Partindo da avaliação dos professores, caracterizando o nível de prontidão dos alunos e problemas detectados, assim como da avaliação psicológica, avaliando competências cognitivas e dificuldades de aprendizagem específicas dos alunos, avaliações estas já documentadas nos processos individuais dos alunos, seleccionámos quatro alunos, do 3º CEB, acompanhados pela equipa de educação especial e caracterizados como apresentando NEE de carácter prolongado, na área cognitiva. Estes alunos frequentam uma Escola Básica Integrada (EBI) de um Agrupamento Vertical de Escolas, do concelho de Barcelos, o qual passamos a caracterizar. A área de influência do Agrupamento abrange seis freguesias, compreendendo uma EB2/3; seis EB1 e quatro Jardins de Infância da rede pública. A actividade económica destas freguesias assenta essencialmente na agricultura e na indústria têxtil, que emprega grande parte da população, na sua maioria mulheres. Em todas as freguesias a percentagem de população activa ronda os 50%, variando a taxa de desemprego entre 0,5% e 3,2%.

Duas freguesias possuem Abastecimento de Água da Rede Pública, uma com uma cobertura de 30% e, outra, com 10%. Mais nenhuma das seis freguesias é contemplada com o abastecimento de água da rede pública. Quanto à Iluminação Pública, a percentagem de cobertura varia entre os 15% de uma delas e os 100% de outra.

Na sua maioria, do equipamento social das várias freguesias consta a sede da Junta de Freguesia, o Centro Paroquial e o Campo de Jogos. Apenas uma freguesia tem uma Extensão de Saúde e outra um Centro Cívico. Todas as freguesias têm um

estabelecimento de ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico e quatro freguesias têm Jardim de Infância. A Escola Básica Integrada (EBI) é frequentada pelos alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclos da freguesia.

A EBI, que os alunos deste estudo frequentam ao nível do 3º ciclo, caracteriza-se, quanto aos recursos materiais e infra-estruturas, por ser uma construção recente, que iniciou a sua actividade no ano lectivo 1995/1996. Apresenta, no entanto, um número insuficiente de salas de aula, de gabinetes de apoio e de espaços de recreio e lazer para as crianças. Apesar de se manter em bom estado de conservação, a sua arquitectura é pouco funcional e não respeita as condições de habitabilidade necessárias para crianças com deficiência motora. Possui espaços que não reúnem as condições de funcionamento, de conforto e de bem-estar para as quais foram projectados, não dispõe de aquecimento central e a iluminação natural não permite uma adequada utilização dos quadros das salas de aula.

No ano lectivo de 2003/2004, a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos foi remodelada por ter entrado na rede concelhia das bibliotecas escolares. Com a perspectiva de fomentar o gosto pela leitura e pela cultura, enfatizando o desenvolvimento global de várias competências, a Biblioteca Escolar tem sido equipada com materiais didácticos, lúdicos e informáticos.

Previsivelmente, o pavilhão gimnodesportivo entrará em funcionamento no 1º trimestre do ano lectivo de 2006/07, constituindo esta infra-estrutura um anseio há muito aguardado por esta comunidade educativa. Nestes últimos anos, foram realizadas algumas obras de conservação e de reconversão, procurando-se modernizar e humanizar os espaços escolares.

Os recursos humanos deste agrupamento analisam-se no quadro seguinte:

ESCOLA / RECURSOS	Corpo Discente				Corpo Não Docente	Corpo Docente
	Pré- -escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo		
EBI		100	157	237	29	61
EB1/JI freguesia	45	87			4	7
EB1/JI freguesia	23	45			2	5
EB1/JI freguesia	24	39			2	3
EB1 freguesia		29			0	2

EB1 freguesia		13			1	1
JI freguesia	50				1	2
TOTAL	142	313	157	237	39	81

O Agrupamento pôde contar nos últimos anos lectivos com os Serviços de Psicologia e Orientação, dispondo de uma psicóloga, admitida pela escola através da conversão financeira de horas do crédito global, que apoiava os alunos na orientação vocacional e profissional e os docentes na caracterização da situação escolar dos alunos, em função de dificuldades diagnosticadas. Contudo, no corrente ano lectivo, deixamos de dispor deste serviço, não tendo sido possível viabilizá-lo. Do corpo docente acima descrito, quatro são professores dos apoios educativos e um de apoio sócio-educativo. Dois dos professores referidos possuem especialização em educação especial.

O quadro do pessoal docente que labora nas escolas caracteriza-se pela mobilidade anual de uma significativa percentagem dos seus elementos, o que se traduz na necessidade de um sistemático período de adaptação dos docentes que são colocados pela primeira vez nas escolas e ainda a adaptação dos alunos à mobilidade dos professores. Esta situação determina as práticas lectivas e condiciona a continuidade pedagógica.

Tendo o agrupamento um total de 849 alunos, centra-se nestes, no pessoal docente, não docente e nos seus Encarregados de Educação o potencial dos recursos humanos. De registar a existência no Agrupamento de 25 alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado, ao abrigo das alíneas a) e b), do n.º 1, do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 319/91, designadamente, com Currículo Escolar Próprio e Currículo Alternativo, assim como ao abrigo das alíneas c) e f) do n.º 2, do artigo 2.º do mesmo Decreto-Lei, concretamente, com Adaptações Curriculares e Condições Especiais de Avaliação. Além destes, frequentam ainda a EBI cerca de 15 alunos com adaptações curriculares ligeiras, que não estão oficialmente abrangidos pela Educação Especial. Para além destes existe ainda uma percentagem significativa de alunos abrangida pelo Despacho 50/2005, concretamente, alunos com insucesso escolar, usufruindo de Planos de Recuperação, porque em risco de retenção, alguns dos quais, a partir do próximo ano, irão passar a usufruir de Planos de Acompanhamento, por se encontrarem em situação de retenção repetida.

Os Encarregados de Educação são maioritariamente do sexo feminino (73%) e têm idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos de idade (86%), sendo que mais de metade se enquadra entre os 35 e os 44. As profissões dominantes são a de Operárias Têxteis (49%), Domésticas (20%) e actividades relacionadas com a Construção Civil (9%). Apesar de 84% dos Encarregados de Educação possuírem como habilitações literárias máximas o 6º ano de escolaridade, por razões que se relacionam na grande maioria dos casos com a falta de recursos económicos ou culturais, as perspectivas educacionais que têm para os seus educandos ultrapassa muito o que eles próprios atingiram. Mais de metade, 89%, alarga os horizontes manifestando vontade que os seus educandos não abandonem os estudos após a escolaridade obrigatória, tendo 54% manifestado o interesse de que os seus filhos concluam cursos de nível superior, essencialmente relacionados com saúde.

Para que seja possível atingir estas metas, os encarregados de educação, tal como o pessoal docente e não docente, consideram que é necessário combater: a indisciplina, a falta de orientação vocacional e profissional, o abandono escolar, a falta de recursos humanos e melhorar a qualidade dos espaços escolares. Dos Encarregados de Educação, 99% acham importante acompanhar o percurso escolar dos seus educandos. Refira-se que todos os estabelecimentos de ensino têm associação de pais e encarregados de educação, à excepção de uma das freguesias.

Do pessoal não docente, grande parte encontra-se numa situação de precaridade laboral e, apesar de se manter em funções nas escolas há vários anos, tem-se revelado insuficiente para assegurar convenientemente os serviços e a segurança das crianças.

A crise de valores que a nossa sociedade atravessa reflecte-se nos alunos, que se sentem, a maior parte das vezes, desorientados e sem estímulos para se empenharem mais profundamente na sua formação e na construção de um projecto de vida que lhes dêem horizontes de satisfação pessoal e sucesso profissional. A indiferença que a escola produz em alguns alunos é uma circunstância a contemplar no combate ao insucesso escolar. Tem-se verificado algum insucesso escolar, essencialmente no segundo e terceiro ciclo de escolaridade. Os conselhos de turma atribuem esse insucesso, em grande parte, à falta de motivação, empenho, hábitos de estudo e falta de pré-requisitos dos alunos. Nos últimos três anos lectivos, cerca de 61% dos alunos que concluíram o nono ano matricularam-se no ensino secundário. Os restantes optaram por ingressar na vida activa. Refira-se que sendo a

taxa de desemprego do concelho relativamente baixa, proporcionalmente à média nacional, e existindo um conjunto significativo de oferta de emprego, essencialmente no sector têxtil e na construção civil, estes jovens são atraídos para o mercado de trabalho, seguindo muitas vezes o exemplo de outros jovens à procura da emancipação financeira. Por outro lado, a existência de algumas famílias desestruturadas reflecte-se na falta de acompanhamento, orientação e educação das crianças, num meio sócio-económico e cultural, já por si, desfavorecido. Este factor contribui para a ocorrência de alguma indisciplina na escola, condicionando o aproveitamento do próprio aluno e, muitas vezes, da turma onde está inserido.

Face aos diversos elementos averiguados ao longo dos anos lectivos, constata-se as seguintes necessidades educativas, contempladas no Projecto Educativo da Escola, e convertidas em objectivos a atingir: diminuição da indisciplina; diminuição do insucesso escolar e promoção da aquisição de competências essenciais e transversais; motivação para as tarefas académicas; optimização da comunicação oral e escrita, promovendo o uso correcto da língua portuguesa; promoção do raciocínio lógico e de competências linguísticas; promoção da orientação vocacional e profissional; desenvolvimento de um acompanhamento criterioso e atento por parte dos encarregados de educação relativamente ao percurso escolar dos seus educandos; desenvolvimento da consciência cívica, da auto-estima, da autonomia, da responsabilidade e da cooperação.

Assim, consciente que o desafio da educação reside na formação integral de consciências participantes, fornecendo instrumentos cognitivos e competências essenciais capazes de desenvolver cidadãos plenamente integrados nas realidades e exigências do momento, a escola aceitou a colaboração com esta investigação, como um contributo para a necessidade de uma reorganização material e pedagógica, que permita conceber uma reorientação das práticas.

Instrumentos

A metodologia utilizada para a avaliação do programa foi essencialmente de cariz qualitativo, envolvendo a recolha de elementos informativos sobre a adequação do programa com recurso aos seguintes instrumentos: inquérito aos alunos, no final de cada sessão; observação do comportamento e das verbalizações dos alunos ao longo das sessões e entre sessões; ficha avaliativa das sessões e do conjunto do programa, assim como ficha

de avaliação das competências cognitivas e académicas dos alunos, aplicadas aos professores, recolhendo as suas percepções sobre eventuais mudanças ocorridas nos alunos. Para a recolha dos dados, construímos e utilizamos os instrumentos que se podem observar em anexo a esta tese.

Paralelamente, recorremos ao Teste das Matrizes Progressivas de Raven (Coloridas) e ao subteste de raciocínio abstracto da Bateria de Provas de Raciocínio (Versão5/6) para apreciar eventuais ganhos nos quatros alunos em termos de habilidade cognitiva. Estas provas, aplicadas por um psicólogo, encontram-se validadas para a população portuguesa e, dadas as dificuldades esperadas nestes alunos em termos de testes de inteligência, optámos por versões destinadas a alunos de níveis escolares mais baixos (nomeadamente alunos do 2º Ciclo). Desta forma, pretendemos que houvesse alguma dispersão de valores e a possibilidade de constatar alguma mudança na passagem do pré-teste para o pós-teste. Como estes testes psicológicos nunca foram validados para a população de alunos com deficiências ligeiras ou moderadas e com dificuldades de aprendizagem, neste nosso estudo tomaram-se as notas brutas nestes testes e não valores padronizados por idades ou níveis escolares.

Procedimentos

A aplicação do programa decorreu ao longo de cinquenta sessões com uma duração, em média, de 90 m e com uma frequência de três sessões por semana, ao longo de cerca de seis meses, tendo-se assegurado o prévio consentimento dos pais. Pretendia-se também analisar a aplicabilidade deste tipo de programas em função das condições ou limitações contextuais: tempo de aplicação; características dos alunos; atitudes dos professores e dos familiares dos alunos. Relativamente ao tempo de aplicação, destacamos desde já, como referido nos vários estudos já efectuados, que quanto mais significativo é o tempo de aplicação, tanto mais significativos e estáveis os ganhos produzidos. Quanto às atitudes dos professores é de salientar a dificuldade que alguns professores têm em avaliar a evolução dos alunos com NEE, não só em termos cognitivos, como em termos de aquisições académicas, uma vez que manifestaram pouca experiência no trabalho com turmas mais problemáticas, nomeadamente, em conciliar o apoio individual a um aluno ou a grupos individualizados de alunos e gerir de uma forma diferenciada, no mesmo espaço-

tempo, em contexto de sala de aula, estratégias e conteúdos diversificados, para alunos ou grupos de alunos desiguais. No que diz respeito às características dos alunos, foi necessário a determinação das suas limitações e o estudo das suas áreas fortes. No que se refere às atitudes dos familiares dos alunos é de destacar o acolhimento do projecto com uma atitude que variou entre a tolerância céptica e aceitação esperançosa. Ao longo da aplicação e no final da mesma mostraram-se, de uma maneira geral, surpreendidos e gratos com os resultados obtidos, para o que contribuiu também não só a aplicação do programa mas também a sua conjugação com uma adequada preparação para a vida activa. De salientar também o testemunho de um médico neurologista, que manifestou à encarregada de educação de um dos alunos a sua reiterada estupefacção e apreço pelos progressos feitos quer em termos de aquisições sócio-afectivas, como cognitivas e académicas.

Segundo Bogdan e Blikén (1994) a realidade em educação não é passível de ser interpretada por leis universais e explicações causais. Nem sempre pode ser reduzida a números, porquanto estes podem simplificar ou distorcer processos que são complexos. Atitudes, valores, auto-conceito, potencial de aprendizagem, discrepância entre o potencial e a realização, multiplicidade na realização cognitiva são factores que, para serem completamente compreendidos, não podem ser simplesmente medidos e reduzidos a números. É necessário interpretar a realidade do ponto de vista dos participantes, daí a necessidade de com eles interagir. Esta é a nossa opção e daí a auscultação dos próprios alunos, seus encarregados de educação e seus professores.

Esta metodologia, questionário, observação e fichas de avaliação do programa, reflectia já uma tomada de posição do investigador, relativamente à modificabilidade cognitiva. Contudo, não foi essa a hipótese que neste primeiro estudo pretendemos verificar. Dado o cuidado e objectividade que se pretende para testar aquela hipótese, será necessário uma investigação, necessariamente posterior, que vise a realização de estudos de validade e de garantia, com um grupo de controlo e uma amostra mais significativa, por um período de tempo alargado para que se possam produzir ganhos cognitivos substancialmente expressivos.

Em síntese

“Qualquer tentativa de “ensinar” – quer proveniente de um profissional ou não – é uma intervenção no processo de construção dos conhecimentos ou no processo de construção dos instrumentos

intelectuais. Tal tentativa é considerada bem sucedida somente se se consegue uma mudança observável, estável e generalizável nas condutas do sujeito.” (Henriques, 1996:165)

Ao longo deste terceiro capítulo descrevemos o movimento internacional do “ensinar a pensar”, nomeadamente descrevendo a diversidade de programas de treino cognitivo disponíveis para esse efeito. Dada a nossa opção por tomar o programa “Promoção Cognitiva” como primeira referência do nosso próprio programa, dedicamos maior atenção aos seus objectivos, estrutura, actividades e estratégias.

A par da referência aos programas, alertamos para alguma controvérsia em torno do treino das habilidades cognitivas. Com efeito, se algumas intervenções são pertinentes, construtivas e eficazes, outras poderão ser nulas, inúteis ou mesmo ter efeitos prejudiciais (por exemplo quando se criam expectativas de resultados que depois não são atingidas pelos alunos e seus educadores). É necessário ter em consideração o nível cognitivo de quem age, que estruturas operativas ele já possui (estádio de desenvolvimento/maturação) e a adequação da actividade ou intervenção específica à etapa de actividade mental em que se encontre o sujeito, assim como necessidades específicas que ele possa apresentar. Não podemos deixar de salientar que não é fácil definir uma intervenção específica, potencialmente válida ou eficaz, sobre determinado aspecto da actividade cognitiva, atendendo ao necessário conhecimento de como opera o estudante, suas áreas fortes e fracas.

Na segunda parte deste capítulo descrevemos o nosso estudo empírico. Assim, passamos em análise os seus objectivos e os contornos metodológicos de realização. Neste tópico, demos particular atenção aos sujeitos do nosso estudo, aos instrumentos usados na avaliação da eficácia do programa – estando nomeadamente atentos aos vários intervenientes (alunos, professores e encarregados de educação) – e aos procedimentos do estudo, em particular os momentos e a forma como se procedeu à aplicação do programa e dos instrumentos de avaliação.

CAPÍTULO 4

APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO COGNITIVA

Introdução

O programa de treino cognitivo que iniciámos baseia-se no “Promoção Cognitiva” de Almeida e Morais (2002), o qual se destina a alunos entre os 12 e os 14 anos. Com este novo programa, seu congénere, procurámos o desenvolvimento de actividades de estimulação cognitiva, adaptadas às características desenvolvimentais de alunos que, apesar de cronologicamente se enquadrarem além dessa faixa etária, apresentam NEE, de carácter prolongado, designadamente, limitações cognitivas acentuadas.

Antes de apresentarmos o programa importa salientar que este não deverá ser assumido como um receituário. Trabalho em equipa, flexibilidade e criatividade são três dos requisitos exigidos aos aplicadores, sobretudo quando utilizado em alunos com NEE. Estes alunos possuem características específicas tão diversificadas que não seria de todo possível construir um programa de promoção cognitiva adequado indistintamente a qualquer aluno. Assim sendo, é indispensável o trabalho em equipa, nomeadamente, com o psicólogo ou o professor de educação especial, para se proceder ao diagnóstico do perfil intra-individual do aluno, suas áreas fortes e fracas, suas NE específicas, para depois se planificar a intervenção. Deste modo, o programa não se destina a ser aplicado de forma

indiferenciada, mas em função da avaliação das especificidades das NEE que o aluno apresenta. Podem então seleccionar-se o(s) módulo(s) que correspondem às funções que preferencialmente esse aluno necessita de desenvolver ou, em alternativa, optando-se por uma aplicação de todo o programa, dar uma atenção mais individualizada e um treino mais aturado nos módulos que correspondem às funções mais deficitárias e que para ele serão mais úteis, reeducando-as, servindo os outros para aumentar o seu potencial e consequente auto-estima.

O Programa de Promoção Cognitiva em que nos baseámos está organizado em três módulos específicos e diferenciados, em função dos três níveis de processamento da informação: Input ou Recepção e Organização da Informação (1º nível); Tratamento, Processamento ou Integração da Informação (2º nível) e Output, Expressão ou Elaboração de Respostas (3º nível). Os dois últimos, no entanto, considerámos possuírem já exigências demasiado complexas na versão do “Promoção Cognitiva” e, para estes alunos, talvez menos interessantes, uma vez que as suas necessidades centram-se primordialmente, e em primeiro lugar, no 1º nível. Contudo, não deixámos de os trabalhar, embora de uma forma mais diluída, nas actividades do 1.º nível. Este módulo é antecedido por um outro módulo de preparação e motivação para as sessões. Explicaremos mais detalhadamente cada um dos componentes deste nosso programa mais à frente. Contudo, sublinhamos desde já que é possível, mesmo desejável e importante que, a partir de conteúdos e tarefas curriculares, se organizem outras actividades em complemento das aqui propostas, ampliando, assim, a possibilidade de treino e a generalização das aquisições conseguidas.

Este programa foi desenvolvido sob o signo da crença na modificabilidade cognitiva e este é o seu objectivo primeiro – potenciar a cognição, considerando e partindo dos estádios e níveis de desenvolvimento em que se apresente o aluno ou grupo de alunos. Este objectivo fez-nos avançar para um programa que possa ser utilizado pelos professores do Ensino Regular nas suas aulas, preferencialmente sob a orientação de um professor da Educação Especial, quando aplicado a alunos com NEE, mormente alunos com DA ou limitações cognitivas. Pensamos que este tipo de programas se poderá constituir numa das ferramentas de trabalho mais produtivas dos professores de educação especial, os quais deles se poderão apropriar, adaptando-os às necessidades específicas dos alunos com NEE.

Por último, como veremos mais à frente, este programa centra-se em actividades de treino da atenção, percepção, organização, retenção e evocação de informação, com recurso a material de cariz verbal, figurativo e numérico, uns ligados, outros não, às

aprendizagens académicas. Procurámos que as actividades fossem lúdicas e aliciantes e induzissem a oralidade ou interacção entre os intervenientes (conflito sócio-cognitivo). No final de cada sessão inferíamos, junto de cada elemento do grupo, se cada uma das actividades se mostrou interessante (gosto) e importante (utilidade para o trabalho na escola).

Fundamentação do Programa

Este novo Programa de Estimulação Cognitiva, para alunos com NEE do Ensino Básico, sustenta-se numa abordagem essencialmente cognitivista da inteligência (teoria de processamento da informação), alicerçada nos contributos da psicologia desenvolvimental. Aqui importa destacar a noção de construtivismo sequencial e de “conflito cognitivo”, para uma reestruturação, equilibração ou auto-regulação piagetianas, assim como a noção de “zona de desenvolvimento próximo”, de Vygotsky, salientando-se também a influência de autores como Feuerstein no enraizamento da crença na modificabilidade cognitiva, a qual se constitui na fundamentação primeira deste programa.

O treino cognitivo que propomos visa dar atenção aos processos usados na resolução de problemas, integrando os três níveis de processamento da informação e procedendo ao seu treino sistemático e intencional. A noção de “conflito cognitivo” ou “sócio-cognitivo” (expressão esta usada por autores mais recentes que lhe associaram o importante factor da interacção social) está presente no confronto de diferentes estratégias de resolução e de diferentes respostas, feito após a resolução individual. Este confronto possibilita a construção de esquemas cognitivos progressivamente mais complexos. Os sucessivos momentos de reequilibração contribuem também para uma melhor internalização das estratégias mais eficazes, resultando num discurso interno mais estruturado e articulado. Tomando as palavras de Almeida e Morais, “inteligência não é mais, e apenas, uma condição de regozijo ou, na sua ausência, de pesar. Não será ainda, simplisticamente, uma espécie de caminho de sentido único e de velocidade normalizada ao longo de períodos de tempo muito definidos (estádios, subestádios...). Inteligência não será também apenas complexidade – raciocinar, criar, reflectir ou conceptualizar. Ela inclui a sensibilidade aos dados que nos rodeiam e a forma como os percebemos,

comparamos, registamos e evocamos. E, depois da conceptualização, inclui ainda o saber utilizá-la e o saber transmiti-la” (Almeida & Morais, 1992:31).

A inteligência envolve, portanto, processos multimodais “a desmontar e a treinar segundo necessidades específicas que se nos deparem” (Almeida & Morais, 1992). Definindo-se essencialmente como a capacidade para a resolução de problemas, a inteligência, ou a cognição, compreende três momentos sequenciais, já referidos: (i) Recepção sensorial, perceptiva e mnésica da informação; (ii) Actuação de processos superiores de relacionamento dessa informação; (iii) Elaboração de uma resposta. “Estes três momentos são interdependentes; contudo, torna-se importante distingui-los facilitando assim a identificação e o treino de processos que os constituem” (Feuerstein, 1980, citado por Almeida & Morais, 1992:32). Os processos cognitivos específicos que compõem cada um destes momentos estão encadeados e interdependentes entre si: atenção, percepção, descodificação, comparação, organização, registo e evocação da informação (1º nível); categorização e relacionamento dessa informação (2º nível) e produção de respostas (3º nível). Alicerçando-se nestes processos, as sessões de treino organizam-se numa estrutura de sucessivos degraus, os seus módulos e etapas, simultaneamente independentes e consequentes, delineando um percurso cognitivo sucessivamente mais complexo, embora, como já referido, nos tenhamos centrado mais na estimulação dos processos cognitivos do 1.º nível.

As três referências que mais contribuíram para a construção do nosso Programa de Estimulação Cognitiva, foram o Programa Promoção Cognitiva, de Almeida e Morais (2002), o Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein (1980) e a “Teoria Triádica da Inteligência” de R. Sternberg (1986). A primeira referência constitui-se no seu alicerce, estruturando todo o programa e ganhando com a experiência acumulada pelas sucessivas aplicações. As duas outras referências informaram também o Promoção Cognitiva: o programa de Feuerstein contribuiu para a introdução de algumas dimensões cognitivas e sócio-emocionais a trabalhar. Sobretudo no que diz respeito ao espaço inicial de motivação e aos espaços de metacognição para cada tema a abordar. Além disso, tal como já referido, foi também muito importante a crença tão profunda deste autor na modificabilidade cognitiva e os resultados atingidos com o seu programa.

A terceira referência, Sternberg, foi mais marcante na fundamentação do programa, com os três tipos de componentes da inteligência que aponta: *componentes de aprendizagem*, que enfatiza a interacção da cognição com o contexto; *componentes de*

realização, com processos direccionados aos três momentos básicos de processamento da informação (Almeida e Morais, 1992): a codificação da informação dada (1º momento); a descoberta e a aplicação de relações (2º momento) e a escolha e justificação de uma resposta, a partir da aplicação das relações percebidas e da comparação de alternativas (3º momento). Tal como já referido, estes três momentos também estão presentes na organização das sequências dos processos cognitivos a treinar no programa que iniciámos. As metacomponentes é o terceiro tipo de componentes da inteligência, consideradas por Sternberg e que também estão presentes no nosso programa, embora de uma forma superficial, referindo-se essencialmente ao desenvolvimento da capacidade de supervisionar as componentes de realização: definir o problema e planificar os passos para o resolver.

Apesar do nosso programa estar mais centrado no treino das dimensões cognitivas, não se descumam as variáveis de índole sócio-afectiva, as quais se pretendem otimizar: “Autores diversos foram salientando o impacto das atribuições causais, das expectativas e do auto-conceito no rendimento. Níveis mais elevados de desempenho cognitivo aparecem ligados a atribuições causais mais pessoais ou internas dos resultados (...) as expectativas de sucesso e as auto-percepções positivas da capacidade” (Barros & Almeida, 1991; Almeida & Morais, 1992).

Estrutura do Programa: Módulos e Etapas

Todos os programas de treino cognitivo organizam um conjunto de sessões dentro de uma certa sequência de objectivos, nomeadamente em função dos aspectos cognitivos e sócio-motivacionais a desenvolver nos alunos. Este é também o caso, como veremos de seguida, do programa que construímos.

Módulo 1 - Envolvimento Pessoal e Metacognitivo na Resolução de Problemas

O “preparar” para o sucesso do programa – Módulo introdutório consiste na apresentação do programa ao grupo, salientando-se estar centrado na resolução de problemas e desafios, colocados através de actividades lúdicas. O objectivo principal é treinar os processos cognitivos, que se podem desenvolver, os quais são necessários à

resolução eficaz dos problemas e à aprendizagem em geral. Numa primeira etapa⁸, começamos por procurar “fazer” o grupo, antecipando dimensões sócio-afectivas e motivacionais, que condicionam o seu envolvimento e afectam o seu desempenho. A 2ª etapa corresponde a uma introdução às fases a percorrer para resolver problemas: saber identificar o problema; pensar em alternativas de resolução; seleccionar a que parecer mais adequada e apreciar o resultado, avaliando a sua eficácia.

Com este grupo experimental, as duas sessões do Módulo 1 do “Programa de Promoção Cognitiva” desdobraram-se em 15 sessões: *1ª Etapa* (1ª. Sessão): Formação da dinâmica e funcionamento do grupo, e explicitação do programa – 10 sessões; *2ª Etapa* (2ª. Sessão): Monitorização do pensamento na resolução de problemas – 5 sessões.

Módulo 2 - Recepção e Organização da Informação

O módulo dois centra-se no *treino dos sistemas de captação e tratamento básico da informação*. Ao longo de 4 etapas, e numa lógica de continuidade da aprendizagem de processos de identificação e resolução de problemas, os alunos vão agora treinar os processos básicos que estão subjacentes à sua resolução eficaz: *processos de desenvolvimento perceptivo e de focalização da atenção, de comparação, organização e memória (retenção e evocação)* da informação. É necessário saber como enfrentar os problemas mas é igualmente importante treinar as competências básicas (que são treináveis e que se desenvolvem) para os poder resolver eficientemente. Este nível básico de processamento é fundamental, pois o trabalho posterior, de relacionamento da informação, depende, em primeiro lugar, da quantidade e qualidade da informação que o sujeito consegue processar a este nível.

Com este grupo experimental, as cinco sessões do Módulo 2 do “Programa de Promoção Cognitiva”, desdobraram-se em 35 sessões: *3ª Etapa* (3ª. Sessão): *(De)codificação* da informação – 5 sessões; *4ª Etapa* (4ª. Sessão): *Comparação* da informação – 5 sessões; *5ª Etapa* (5ª e 6ª Sessões): *Organização* da informação – 15 sessões; *6ª Etapa* (7ª Sessão): *Registo e Evocação* da informação – 10 sessões.

⁸ Substituímos a designação de “sessão”, do Programa Cognitiva, pela designação de “etapa”, uma vez que cada uma das sessões do Programa foram desdobradas em várias outras sessões. Assim, a designação de “etapa” compreende um conjunto de sessões visando um treino específico, consistente com os objectivos de cada sessão proposta no Programa.

No “Programa de Promoção Cognitiva” as sessões continuam evoluindo para o *Módulo 3 - Relacionamento da Informação*. Neste, inicia-se o treino dos sistemas de “*tratamento*” da informação. Trata-se do processamento da informação num nível mais complexo que o anterior, de input ou captação, o qual é requerido mas que se ultrapassa, sendo o momento principal de tratamento da informação e antecedendo o *output* (resposta). Este módulo diz respeito a processos essenciais à criação intelectual, compreendendo a abstracção; categorização; relacionamento; indução e dedução. Neste módulo é frequente alguns alunos, mesmo sem NEE, começarem a experimentar dificuldades significativas na realização das actividades. Por esta razão, e antecipando as dificuldades dos alunos deste grupo, decidimos não avançar para este nível. Optamos, pois, pelo acréscimo, diversificação e adaptação das actividades de estimulação dos módulos anteriores, já descritos, sobretudo as do 2º módulo, uma vez que, nestes alunos, os sistemas básicos de in-put encontram-se normalmente já bastante comprometidos, não sendo aconselhável avançar para níveis superiores, enquanto os básicos não estiverem satisfatoriamente desenvolvidos.

Objectivos específicos de treino em cada Etapa

Descrevemos de seguida os objectivos prosseguidos com o programa nas suas sucessivas etapas de desenvolvimento. Como referimos já, a incidência maior do nosso programa foi pelos processos cognitivos básicos, ou seja, as funções mentais mais directamente associadas à captação, selecção e organização da informação (*input*), incluindo ainda os processos mnésicos. Também como afirmámos já, o programa inclui, a par de objectivos estritamente cognitivos, outros objectivos e actividades mais latas da cognição, afectividade e relacionamento interpessoal.

1ª Etapa: Conhecimento do grupo; regras de comunicação interpessoal e de funcionamento de um grupo; objectivos e tipo de actividades do programa; explicitação do trabalho de grupo; envolvimento pessoal e contrato.

O conhecimento de cada um no grupo, a definição de regras, objectivos e papéis assumem particular importância, para o desenrolar das sessões e para o envolvimento e responsabilização pessoal dos participantes. Corrigem-se também expectativas negativas,

associadas à percepção de que com o programa se treina uma inteligência que se não tem ou que é mais uma área de ensino-aprendizagem, em tudo semelhante às disciplinas escolares. Apesar das ligações que o programa estabelece com o contexto escolar e situações de aprendizagem, nomeadamente, pelo reforço de atitudes positivas e pelas actividades de generalização e transferência das aquisições cognitivas para o domínio escolar, é necessário evidenciar a sua autonomia e maior abrangência relativamente às actividades curriculares. Assume também particular importância fazer os alunos compreenderem que os aspectos a trabalhar devem ser *por eles* pensados, interiorizados e generalizados – devem ser “mastigados” ou reflectidos, assimilados e transformados em respostas pessoais, as quais serão sempre respeitadas e que, assim interiorizadas, se poderão aplicar em diferentes contextos (escola, casa... no dia-a-dia, com a família, os amigos... nas relações interpessoais). É também importante ajudar os alunos a projectarem-se no futuro, enfatizando-se a necessidade de se fazerem planos salientando-se o necessário esforço para atingir os objectivos que se propõem, os quais os ajudarão também a focalizar-se, a empenharem-se, concentrando-se no que é mais importante para os atingirem. Discutem-se domínios centrados na identidade do aluno, como o seu percurso existencial, a projecção no futuro, a ponderação de várias alternativas de realização pessoal, as decisões pessoais e suas consequências. A aplicadora deverá estar atenta aos alunos que se poderão sentir menos à vontade nas situações de grupo ou que impliquem alguma exteriorização e exposição pessoal (sentimentos, projectos...). A participação e o envolvimento pessoal não podem ser forçados: as atitudes devem ser de empatia, aceitação incondicional, consideração positiva do outro, assim como de respeito pelas opiniões pessoais.

2ª Etapa: Estratégias de identificação dos estádios ou fases na resolução de problemas; Incentivo a uma atitude activa, consciente e sistemática face a situações-problema.

Parar para entender o que é pedido, planificar passos para se atingir um objectivo e avaliar resultados, ou seja, monitorizar o pensamento, implica refrear actos impulsivos, incrementar o estabelecimento de relações causais, relacionar finalidades e meios, assim como desenvolver a tomada do ponto de vista do outro, em situações interpessoais, e de confronto de resoluções e de respostas. Significa ter domínio sobre os problemas, situando-os na sua dimensão espaço-temporal e intencionalmente direccionar o nosso pensamento

no sentido da sua resolução – monitorização do pensamento ou metacognição. Começa-se por se discutir o que é um problema, sempre através de conteúdos ilustrativos, nomeadamente, figuras e textos, clarificando e sequenciando o conceito de problema, de solução e de resolução, este último o mais importante, que medeia os anteriores e permite ao sujeito controlar a situação, inclusivamente, permitindo antecipar resultados ou retomar outras alternativas quando a experimentada não resultou. Além disso, pretende-se o treino na identificação das etapas de resolução de problemas em contextos diversificados, designadamente, através de situações interpessoais vividas ou imaginadas, de textos, de situações figurativo-espaciais ou numéricas.

3ª Etapa: Desenvolvimento de processos perceptivos e de facilitação da atenção.

A atenção diz respeito à capacidade para seleccionar certos estímulos ou pormenores de estímulos, durante um determinado tempo e de uma forma sistemática. Podemos diferenciar a atenção concentrada ou sustentada, ou seja, identificar todas as vezes em que um dado estímulo aparece num contexto de cariz repetitivo; e a atenção difusa ou selectiva, ou seja, procurar uma informação específica num contexto já mais diversificado.

A percepção diz respeito à forma pela qual o organismo atribui significado aos dados dos sentidos, ou seja, às sensações. A percepção individual é influenciada pelas motivações ou estado de espírito, pelas vivências numa cultura ou profissão, pelas experiências e conhecimentos pré-existentes. Implica a capacidade de isolar num contexto os conteúdos ou pormenores considerados pertinentes ou as estruturas coerentes e significantes dos estímulos.

É necessário contrariar a impulsividade, focalizar a atenção, buscando, sistematicamente, os pormenores considerados pertinentes e isolando-os de um contexto. Tratam-se de comportamentos auto-regulados e treináveis. Durante as sessões, as actividades promovem o treino da percepção visual (exercícios figurativos, verbais ou numéricos), assim como da percepção auditiva (actividades com estímulos sonoros) e também o treino da percepção tátil e cinestésica. Captar ou (de)codificar informação diz respeito a um primeiro nível, básico, de processamento da informação, que é, contudo, essencial uma vez que a qualidade de todo o trabalho posterior depende da quantidade e da qualidade da informação captada ou processada neste primeiro nível.

4ª Etapa: Desenvolvimento de processos de comparação sistemática da informação.

Comparar já é mais do que estar atento: implica, para além da descodificação (captação de informação pertinente), o estabelecimento de diferenças e semelhanças entre os elementos que compõem essa informação. Implica reforçar a exploração sistemática (iniciada na descodificação ou captação) e reforçar a qualidade e acuidade da percepção inicial – ajuda também ao desenvolvimento do espírito crítico. Esta sessão é constituída por dois tipos diferentes de exercícios: comparação de *elementos isolados* (objectos individuais) ou de *elementos contextualizados* (cuja significação é indissociável ou está dependente do contexto). Compreende a identificação, de uma forma organizada e sistemática, de diferenças e semelhanças; sequências ou pormenores iguais... através de processos de inclusão (que respeitam o critério) ou exclusão (que não respeitam o critério); fazendo um processamento (análise), sucessiva ou simultânea, dos pormenores ou informação, considerada pertinente.

5ª Etapa: Desenvolvimento de processos de organização de informação.

A organização de elementos, de forma a fazerem sentido, implica a sua análise (atendendo aos pormenores de cada “peça”, como o número, o tipo e a relação entre os elementos...), síntese (ou sentido global, juntando essas “peças” num todo coerente, atendendo à simultaneidade dos elementos mais relevantes) e sua contextualização (inserção num contexto mais vasto de informação). Constrói-se assim um significado – etapa superior à anterior, de comparação: é preciso comparar, por exemplo, as peças de um puzzle, para depois se conseguir organizá-las num todo. A informação será assim também mais facilmente evocável (etapa seguinte). Organizar representa um aspecto fulcral, embora não o principal, nas etapas para a resolução de problemas: recebe-se, compara-se e organiza-se a informação, no sentido de dela se extrair um sentido. Significa reunir os elementos significativos de um conjunto disperso de informação, interligando-os e sistematizando-os num todo coerente e significativo, mas em que as suas partes são ainda reconhecidas como tal (pequenas sínteses). Implica, simultaneamente, a análise de detalhes e a sua ordenação de forma a começar a construir um contexto que começa a assim a tornar-se inteligível.

Numa primeira fase desta etapa, correspondente à 5.ª sessão do PPC, apela-se para a elaboração de sínteses, ou seja, a composição integrada de um “todo” (contexto) a partir

da identificação de elementos singulares e sua organização – Tipo de exercícios: puzzles; palavras cruzadas; reconstrução de figuras com ladrilhos e pontos; descobrir textos ou figuras escondidos...

Numa segunda fase desta mesma etapa, correspondente à 6ª sessão do PPC, trabalham-se os processos de decomposição ou análise das partes contidas num todo, atendendo aos pormenores contidos numa determinada informação a processar. Tipo de exercícios: pontuar textos; completar textos com frases dadas; analisar figuras durante algum tempo e depois responder a perguntas sobre a mesma; reorganizar textos ordenando frases soltas...

6ª Etapa: Desenvolvimento de processos cognitivos subjacentes ao registo e evocação da informação.

Discute-se o conceito de memória nas suas duas vertentes: retenção ou registo de informação e sua recordação ou evocação e reconhecimento. Dois momentos distintos que se sucedem e são interdependentes - as estratégias de registo podem facilitar a evocação, assim como a necessidade da evocação de um conhecimento pode orientar as estratégias para a sua retenção – estes momentos influenciam-se ou condicionam-se mutuamente. Relaciona-se o acto de memorizar com a organização perceptiva e conceptual, a construção de significados, abordada nas sessões anteriores, salientando-se como estas se repercutem na eficácia da memória, facilitando-a. Consciencialização que a memória não é um “depósito” de informação, mas antes um conjunto de processos e de estratégias, nas duas vertentes mencionadas, registo e evocação, e que se podem desenvolver. Transpondo para conteúdos mais académicos, o pensar no tipo de informação/questões que pretende encontrar num texto, antes de o começar a ler, para melhor direccionar a atenção; visualizar mentalmente, tanto quanto possível, os pormenores de informação descrita; aprender a fazer mnemónicas; a sublinhar as ideias principais; a esquematizar e a resumir textos... são estratégias que contribuem para uma melhor memorização.

Retomando as fases de resolução de problemas, a *categorização* corresponderia à etapa seguinte, de classificação ou integração da informação: noções de atributos de classes e de grupos e de sub-grupos, em função da análise exhaustiva das especificidades de cada elemento, da identificação de semelhanças e diferenças e consequente derivação de atributos comuns, com vista ao descerramento de uma categoria que os integre; de critérios

de classificação, abstraindo as características mais significativas de uma informação e de relações de pertença (inclusão ou exclusão), realçando-se a facilidade de identificação de elementos singulares quando integrados nos seus grupos de pertença.

A categorização permite pois a integração da informação, salientando os seus aspectos mais relevantes e estruturando-os. Para além da análise perceptiva, da comparação e da utilização de esquemas organizados e memorizados, cada informação parcelar assim obtida, é agora integrada em contextos mais vastos e elaborados, exigindo não só a compreensão de cada elemento na sua singularidade significativa mas também, e sobretudo, a formação de totalidades, conjuntos e/ou sub-conjuntos, através do estabelecimento de relações de proximidade e de pertença. Tipo de actividades: construção de conjuntos; identificação de critérios de categorização; produção de critérios para possíveis agrupamentos; especificação de características comuns e exclusão de elementos.

Como já referido, optámos por não iniciar com este grupo esta etapa de categorização de informação, dada a sua complexidade e o limite temporal para a apresentação desta dissertação. Considerámos que a esta etapa, será necessário dedicar um tempo substancial de treino, de que não dispomos. Recomendamos, no entanto, que, em estudos posteriores, se proceda à adaptação, diversificação e introdução de novos exercícios para o desenvolvimento do programa, fazendo também a sua aplicação experimental.

Pensamos, porquanto, ser possível trabalhar a categorização e as restantes funcionalidades cognitivas do Módulo de Relacionamento da Informação (inferência de relações, estabelecimento de correspondências e dedução de implicações), embora necessariamente bastante mais simplificadas e implicando um treino aturado e o uso recorrente de materiais manipulativos diversos. Da mesma maneira, acreditamos no treino das funções previstas no Módulo “Elaboração de Respostas” (out-put).

Assim, um programa de treino completo, com os módulos de captação de informação, o seu processamento e a produção de respostas, poder-se-ia aplicar por um período de tempo mediando entre os dois e os três anos. Desta forma, a agilização cognitiva, documentada no nosso grupo experimental, poderia traduzir-se em aquisições ainda mais fecundas e estáveis, potenciando uma efectiva modificabilidade cognitiva, garantindo assim uma maior generalização e transferência das aquisições.

Com um treino mais consistente e prolongado, acreditamos, inclusivamente, que a referida modificabilidade cognitiva poderia vir a ter uma expressão somática, ao nível da proliferação das ramificações dos neurónios, potencialmente visíveis em exames

neurológicos. Esta é talvez uma hipótese de investigação futura, que gostaríamos de ver testada.

Etapas e Actividades: Formato das Sessões e Estratégias de Implementação

As actividades, em cada sessão, respeitaram objectivos ordenadores que formataram cada uma das sessões com a estrutura que a seguir elucidamos. Estas actividades vão desde as que explicitam os objectivos das actividades de treino até às actividades que sistematizam ou sintetizam os processos cognitivos trabalhados numa dada sessão.

Assim, podemos entender a seguinte sequência de objectivos específicos prosseguidos com o programa na estruturação das suas várias sessões:

- 1º. Motivação, revisão ou retoma do tema da sessão (*pertinência: atribuições causais*).
- 2º. Objectivo(s) consistente(s) com o treino específico de cada sessão (génese do conhecimento: acção, orientada pelo mediador).
- 3º. Promoção de percepções pessoais de controlo (*internalidade* do comportamento) na utilização dos processos treinados (*assimilação, acomodação e desenvolvimento da linguagem interior*).
- 4º. Reflexão sobre os processos e as estratégias utilizados nas tarefas da sessão (*conflito sócio-cognitivo – adaptação – reeducação – metacognição*).
- 5º. Transposição das situações de treino para as situações do dia-a-dia, nomeadamente, escolares (*generalização e transferência*).

Para se atingirem estes objectivos, cada sessão encontra-se organizada numa sequência geral de actividades, mais concretamente:

1. Evocação das actividades e objectivos da sessão anterior para “fazer uma ponte” entre os processos cognitivos trabalhados ao longo das várias sessões.
2. Introdução/Motivação face ao tema da sessão (quando se inicia uma nova etapa).

3. Realização das diferentes actividades de treino específico, consistentes com o objectivo da sessão, e recorrendo deliberadamente a diferentes conteúdos e estratégias.
4. Reformulação dos objectivos prosseguidos com a sessão e avaliação da sessão através da apreciação das actividades realizadas e das aprendizagens conseguidas com a sessão.

Para cada actividade, tínhamos três grandes momentos: (i) Realização das actividades de treino específico (*colectiva ou por modelação; individual ou em díades...*); (ii) Registo numa ficha dos sucessos individuais (acertos) e da velocidade de execução, no final de cada uma das actividades; e (iii) Discussão colectiva das respostas, dando aqui particular atenção mais ao processo ou estratégia de resolução do que ao simples resultado atingido.

No final de cada sessão, recordam-se as actividades realizadas, sintetizam-se os objectivos e as competências trabalhadas e a desenvolver, preenchendo-se a ficha de avaliação das sessões, designadamente a actividade que mais gostaram de desenvolver. Analisa-se também o grau de cumprimento das regras pré-estabelecidas para o bom funcionamento do grupo.

No início de cada sessão, evocam-se as actividades e objectivos da sessão anterior, ou introduz-se o objectivo da nova sessão, relacionando-o com os anteriores.

As actividades de treino específico, consistentes com os objectivos de cada sessão/etapa, estão ainda organizadas segundo os seus conteúdos: a) figurativos, b) verbais, ou c) numéricos, tendo-se acrescentado outros, de complexidade progressiva, e diversificando as actividades, designadamente, pela introdução de actividades manipulativas, auditivas, rítmicas e de outros jogos designados “*de interior*”.

A metodologia de trabalho proposta aos alunos foi diversificada, de forma a potenciar o conflito sócio-cognitivo e a internalização das estratégias, utilizando-se, para o efeito, diferentes combinações do trabalho de grupo, individual e colectivo. Assim, na condução do treino propriamente dito passávamos da Modelação para a Resolução individual, ou vice-versa, e desta para a Discussão colectiva. Nesta última considerávamos,

geralmente, dois momentos, um em que os alunos em díades apresentavam mutuamente o seu trabalho cognitivo, avançando-se só depois para a discussão colectiva. De seguida, e já face a uma nova actividade, observávamos se cada aluno utilizava os processos e aprendizagens esperadas da actividade anterior.

Constatamos ainda que, para o envolvimento pessoal na resolução das actividades e problemas propostos, são muito importantes os factores que a seguir discriminamos: a componente lúdica de algumas tarefas; a situação de realização cognitiva, sem a marca da avaliação; situação criada de pequeno grupo e um clima de maior aceitação, pelo reforço positivo e a valorização dos êxitos.

Análise da Adequabilidade das Actividades e Estratégias

Como já referido, este programa baseou-se predominantemente no “Promoção Cognitiva” de Almeida e Morais (2002), tendo-se procedido à sua adaptação, à introdução e diversificação das actividades propostas, assim como a outras alterações na metodologia, de forma a adequá-lo aos seus novos destinatários. Passamos agora à análise das mudanças mais substanciais e suas motivações para alcançar uma maior adequabilidade das actividades e estratégias.

Assim, na concretização do programa, procurámos estar atentos a um conjunto de aspectos susceptíveis de melhor responderem aos nossos próprios objectivos e tipo de alunos destinatários. Assim, em primeiro lugar, foi nosso objectivo tornar o Programa mais adequado ao nível escolar e problemática dos alunos a que se destina (problemas cognitivos). Para o efeito, procedemos a:

1. SIMPLIFICAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES E PROCEDIMENTOS:

- 1.1. Não considerar as actividades que, em cada sessão, implicam raciocínios mais complexos como, por exemplo, com implicações lógicas; com processamento simultâneo de informações diversas; com conteúdos de aprendizagem mais abstractos ou pouco consolidados.
- 1.2. Pela mesma razão, não considerar ou aplicar as sessões mais avançadas do Promoção, por serem mais complexas. As actividades de treino incidiram

essencialmente nas actividades do Módulo 1, “Envolvimento Pessoal e Metacognitivo na Resolução de Problemas”, e do Módulo 2, “Recepção e Organização da Informação”, que trabalham no nível de processamento mais básico de informação.

- 1.3. Diversificar as actividades de treino, nomeadamente, introduzindo actividades manipulativas, auditivas, rítmicas e outros jogos ditos “*de interior*”.
- 1.4. Acrescentar outros exercícios de treino, de lápis e papel, figurativos, verbais e numéricos, de complexidade progressiva, designadamente, ao nível da exigência na análise perceptiva.

Concretamente, nas actividades introdutórias de cada sessão, acrescentámos mais situações lúdicas (jogos diversos), e outros exercícios, de lápis e papel, mais simples, com elementos de maiores dimensões e menos pormenores. O objectivo foi não só adequar e proporcionar um treino mais aturado e consistente com os problemas dos alunos, como possibilitar a consolidação progressiva dos objectivos de treino e a assimilação e interiorização das aprendizagens. Introduziram-se, assim, exercícios de lápis e papel mais simples e em maior número de forma a permitir uma maior gradação na transição para as actividades do Promoção, mais complexas, assim como proporcionar mais oportunidade de treino.

- 1.5. Os exercícios propostos para TPC, no Promoção Cognitiva, foram também convertidos em actividades a desenvolver nas sessões, dada a sua complexidade, de forma a permitir a mediação da aplicadora, quer em termos de significações, quer em termos metodológicos, na apresentação dos exercícios.
- 1.6. Alterar algumas das actividades propostas como, por exemplo, a linguagem usada nos textos; a complexidade cognitiva ou de conhecimentos exigidos em algumas tarefas, nomeadamente, possibilitando um processamento sequencial de informação mais simples, em alternativa a um processamento simultâneo de um conjunto de informações.

2. ALTERAÇÕES NA METODOLOGIA:

- 2.1. *Explicações mais detalhadas;*
- 2.2. *Mais exemplificações e modelação;*
- 2.3. *Mais tempo para a concretização das actividades:*
 - 2.3.1. A “Duração aproximada” apresentada como referência no “Promoção Cognitiva”, para cada uma das actividades, não foi considerada vinculativa;

- 2.3.2. O tempo estimado para concretizar os objectivos de treino, em cada sessão, em média, de 90m do Promoção Cognitiva, foi prolongado. Cada uma das sessões desdobrou-se em várias outras sessões, de acordo com o ritmo dos alunos: o tempo necessário para cada elemento do grupo concretizar as actividades e assimilar as aprendizagens previstas, de acordo com os objectivos específicos de treino, propostos em cada uma das sessões do “Promoção”.
- 2.3.3. As sessões realizaram-se três vezes por semana. Inicialmente, com uma duração de, respectivamente, 90m, 45m, 90m. Mais tarde, por não nos parecer suficiente, optámos por ampliar a duração das sessões: uma sessão manteve-se com uma duração de 90m e as outras duas passaram a uma duração aproximada de 135m (3x45m). No início, em fase de “arranque”, cremos que esta duração é adequada, nomeadamente, para as actividades do módulo 1. A meados do módulo 2, designadamente, ao longo das sessões de treino da competência “Comparação”, seria talvez mais benéfico regressar à formação de 90 – 45 – 90, ou 90 – 90 – 90, a qual adoptamos, devido à intensificação da exigência e complexidade na resolução dos exercícios, prevenindo assim situações de desgaste e cansaço.
- 2.4. *Faseamento na execução das actividades mais prolongadas, extensas ou complexas, dividindo-as em unidades mais pequenas, de menor duração, reduzindo assim também o número de estímulos ou pormenores a equacionar em cada momento e intervalando a execução com diálogo e discussão das estratégias.*
- 2.4.1. A informação a examinar como, por exemplo, o número de imagens a organizar numa sequência, pode ser reduzida, eliminando-se algumas imagens, ou apresentando-as por fases. Por exemplo, apresentando-se primeiro quatro imagens, as quais organizarão, e só depois apresentando as restantes, as quais poderão também encaixar na ordem pré-estabelecida.
- 2.4.2. O tempo para discussão das estratégias, no final ou no entremeio de cada actividade, deve ser variável mas não longo: mais frequente e de curta duração, de forma a estimular a reflexão, a reeducação cognitiva e a interiorização, mas sem “maçar”; provocando conflitos sócio-cognitivos, potenciando a assimilação mas sem excessiva teorização ou mecanização de meios, que os faz “desligar”.

2.5. *Acompanhamento mais individualizado e diversificação na metodologia do trabalho de grupo, com mais resolução colectiva ou por díades de alunos.*

2.5.1. Houve um acompanhamento mais individualizado dos alunos com mais dificuldades e o recurso mais frequente à resolução colectiva ou às díades de alunos na resolução das actividades mais complexas. Para o aluno, C.M., optámos mesmo por transformar 90m de uma das sessões de treino, numa sessão individual, permitindo-lhe uma maior concentração e treino com um acompanhamento mais personalizado.

Um segundo objectivo prosseguido por nós na construção do programa passa por *“Aproximar o Programa de uma forma mais deliberada às actividades curriculares, ao dia-a-dia dos alunos e à profissionalização (generalização e transferência)”*. No caso deste segundo objectivo, os nossos cuidados na construção e na implementação do programa passaram, nomeadamente por:

3. *RECURSO A EXEMPLOS CONCRETOS DO DIA-A-DIA DOS ALUNOS*, ligando aos seus interesses. Por exemplo, às actividades de lazer; às preferências vocacionais; à necessidade de triagem de ofertas profissionais ou profissionalizantes.
4. *INTRODUÇÃO DE ALGUMAS ACTIVIDADES MAIS PRÓXIMAS DAS APRENDIZAGENS E SITUAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS*: a par do treino de reflexão e gestão pessoal de problemas sócio-cognitivos; a par do treino de decodificação, tratamento de informação e produção de respostas, procurou-se desenvolver competências de expressão oral e de linguagem; de leitura, de interpretação e de escrita; de organização espacial e de cálculo.

Resultados: Percepções dos Encarregados de Educação, Alunos e Professores

Para uma melhor análise e compreensão dos resultados, começamos por descrever as informações relativas à problemática dos jovens participantes neste estudo, recolhidas entre o final do ano lectivo, anterior ao estudo, e o início do ano lectivo seguinte, em que o principiamos. Baseamo-nos na análise documental do processo individual dos alunos, nos relatórios de avaliação psicológica e pedagógica, assim como em conversas informais com a professora de educação especial, do ano passado (2004/05), e com um elemento do órgão

de gestão que, no ano transacto, desempenhou as funções de coordenação do núcleo de apoios educativos do agrupamento.

Adiantamos desde já que aos quatro participantes deste estudo havia sido aplicada a Medida do Regime Educativo Especial (MREE) “Currículo Alternativo”, o qual se destina essencialmente aos alunos com NEE, de carácter cognitivo, que não conseguem acompanhar o currículo académico comum. Neste agrupamento, estes quatro alunos constituíam a totalidade da população com este tipo de medida.

Aluno: J. M. – 17 anos – 9º ano

Identificação do Problema: Ligeiro atraso no desenvolvimento cognitivo (de acordo com relatório psicológico).

<u>Percurso Escolar do Aluno</u>	JI	1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	Total
Número de anos de frequência em cada nível de ensino:	3	6	2	3	14
Retenções e/ou anos de escolaridade em que ficou retido:		2			2
Usufruiu de apoios educativos nos seguintes anos/ciclos:		X	X	X	---
Transferências:					

Nível de realização actual (aproximação do nível de competência académica a um ano ou ciclo de escolaridade): 1º Ciclo – 1º/2º ano.

História Desenvolvimental ou Clínica (Relatórios médicos - Datas - Análise do problema): baseada no Relatório Psicológico datado de 17/12/2001. Provas utilizadas – referência ao WISC-R – Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Revista.

Ligeiro atraso no desenvolvimento cognitivo. Dificuldades no processamento de informação e na realização de tarefas. Deficit de aprendizagem e de adaptação. As suas maiores dificuldades residem na componente verbalização e nas áreas em que as respostas estão dependentes da educação espontânea e da educação adquirida. (aprendizagem formal). Problemas na capacidade de compreensão, pensamento associativo, memorização a longo prazo, pobreza de verbalização. Meio sócio-cultural e familiar limitado. Introvertido, área vocabular reduzida e influenciada pelo meio rural. Aluno com pouca capacidade simbólica e cuja comunicação verbal é baseada num pensamento concreto, verbalizando apenas acontecimentos e factos que estejam directamente relacionados com o

seu quotidiano. Aluno autónomo em tarefas como alimentar-se e vestir-se, utilizar os espaços escolares e os meios de transporte.

O relatório psicológico refere, ainda, a detecção de discrepâncias que tornam inadequado o QI total obtido como medida do nível intelectual. Não podendo colocar de lado os visíveis atrasos cognitivos, e problemas adaptativos que manifestou, refere que a discrepância de valores poderá ser mais facilmente compreendida quando integrada na história de vida do aluno, constatando o quanto era limitada a sua situação social. Filho único, brincava habitualmente sozinho, sendo o contacto com crianças feito habitualmente na escola.

Incidência do(s) problema(s) nas aprendizagens escolares – áreas fortes e fracas – actualização do nível de prontidão: baseado no Relatório Final (2004/05) das aprendizagens efectuadas pelo aluno, assim como em conversas informais com a professora de educação especial do aluno no ano transacto; também nas informações transmitidas pela coordenadora do núcleo dos apoios educativos do agrupamento, nesse ano, membro do Conselho Executivo; e ainda na observação preliminar do aluno.

O J.M. apresenta limitações cognitivas no domínio da aquisição de conhecimentos teóricos, porém tem revelado um elevado sentido prático e capacidade de determinação para a aprendizagem de técnicas e execução de trabalhos práticos que lhe dão muito prazer e nos quais se sente competente. Está sempre pronto a ajudar mas tem muitas dificuldades na memorização. Exprime com dificuldade os seus pensamentos e sentimentos. Apesar das dificuldades, tenta sempre transmitir as suas ideias. Proporciona um bom relacionamento com os colegas, tentando ajudá-los nas tarefas e até fazê-los ver que eles são capazes de as realizar.

ÁREA FORTE: trabalhos manuais, práticos. Gosta de carpintaria. Quer sempre saber mais e fazer as coisas com perfeição. Convém salvaguardar as questões de segurança e cumprimento de regras, pois, por vezes, a sua determinação fá-lo esquecer essas regras. Por vezes esquece-se das instruções transmitidas. Tenta sempre realizar autonomamente as tarefas que lhe são incumbidas. É pontual, revela sentido de responsabilidade e tem desenvolvido hábitos de trabalho.

Área de Língua Portuguesa: Lê, devagar. Escreve com alguma incorrecção ortográfica. Tem muita dificuldade na sequência e ordenação frásicas.

Área de Matemática: Soma, subtrai, multiplica e divide com a calculadora.

Aluno: D.G. – 16 anos – 9º ano

Identificação do Problema: Cardiopatia congénita (já sofreu três intervenções cirúrgicas); atraso mental mais ou menos acentuado (de acordo com relatório psicológico).

<u>Percurso Escolar do Aluno</u>	II	1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	Total
Número de anos de frequência em cada nível de ensino:	<i>N/Freq</i>	5	2	3	10
Retenções e anos de escolaridade em que ficou retido:		2º ano			1
Usou apoios educativos nos seguintes anos/ciclos:		X	X	X	---
Transferências:					

Nível de realização actual (aproximação do nível de competência académica a um ano ou ciclo de escolaridade): 1º Ciclo – 1º/2º ano.

História Desenvolvimental ou Clínica (Relatórios médicos - Datas - Análise do problema): baseada no Relatório Psicológico datado de 17/12/2001. Provas utilizadas: referência ao WISC-R – Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Revista.

O D.G não apresenta um desenvolvimento físico sincrónico com a idade cronológica (tem baixa estatura). É conversador e exprime facilmente as suas ideias e pensamentos, apesar de demonstrar uma área vocabular activa muito reduzida e fortemente influenciada por um meio sócio-cultural e familiar muito rural. É capaz de desempenhar com autonomia certas tarefas, tais como alimentar-se, utilizar os espaços escolares, e os meios de transporte. Em termos de desenvolvimento pessoal e social, o D.G. interage com os colegas e participa em actividades de grupo, desde que não exijam esforço físico.

Segundo relatório médico foi sujeito a uma cirurgia cardíaca por Cardiopatia Congénita. Desde a sua primeira (e única) retenção no 2º ano, usufruiu de adaptações curriculares. Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, apresenta quocientes de inteligência verbal e de realização muito abaixo da média, que denunciam que os conhecimentos adquiridos espontaneamente ou os dependentes da educação formal são muito reduzidos. A sua capacidade de coordenação visual-motora e a capacidade de raciocínio não verbal, abstracto, é também deficitária. Características parcialmente justificadas, quer por um meio envolvente pouco estimulante, quer pela pouca assiduidade à escola, o que exacerba os seus problemas de aprendizagem e consequentemente o seu aproveitamento escolar. É um aluno distraído, desorganizado e que não realiza as tarefas propostas, nomeadamente, o trabalho de casa.

Em relação às áreas académicas o aluno revela imensas dificuldades em todas elas. Compreende as mensagens que lhe são transmitidas mas tem imensas dificuldades em as concretizar. Muitas dificuldades na leitura mecânica, na escrita e na ortografia, dando muitos erros. Apesar de interpretar oralmente conteúdos simples, necessita de ajuda para essa mesma interpretação por escrito. O vocabulário é reduzido, com pouca fluidez nas descrições verbais. Apresenta dificuldades na discriminação auditiva, em completar palavras e na construção de frases. Na matemática as dificuldades acentuam-se. Não é capaz de resolver nenhuma das quatro operações matemáticas, mesmo simples, sem recorrer a ajuda. Tem dificuldade em identificar o dinheiro e em fazer trocos.

Ao que tudo indica, parece tratar-se de um aluno com um nível de maturidade inferior ao que seria de esperar para a sua idade, com um atraso mental mais ou menos moderado. Do ponto de vista das medidas a implementar e tendo em consideração as medidas previstas e regulamentadas, aconselha um Currículo Alternativo, pois parece ser essa a “intervenção/resposta” da escola mais adequada ao seu perfil. Aconselha ainda actividades que permitam desenvolver conceitos académicos básicos mas, principalmente, actividades que preparem o aluno para a vida activa em substituição de algumas disciplinas do designado “currículo normal”.

Incidência do(s) problema(s) nas aprendizagens escolares – áreas fortes e fracas –
Actualização do nível de prontidão: baseado no Relatório Final (2004/05) das aprendizagens efectuadas pelo aluno, assim como em conversas informais com a professora de educação especial do aluno no ano transacto; também nas informações transmitidas pela coordenadora do núcleo dos apoios educativos do agrupamento, nesse ano, membro do Conselho Executivo; e ainda na observação preliminar do aluno.

Muitas dificuldades são devidas à sua desmotivação para o trabalho, quer escolar quer extra-escolar. A natureza da sua personalidade é de alguma apatia geral. Está sempre pronto a colaborar mas faz algum esforço para realizar as tarefas. Apesar de compreender o que se lhe exige para a realização das actividades, tem dificuldade em as concretizar, necessitando sempre de ajuda. É necessário verificarmos todos os seus trabalhos para termos a certeza de que os executou correctamente. É conversador, distraíndo-se com muita facilidade. É muito lento na realização das tarefas. É necessária uma atenção constante e chamar-lhe a atenção para que finalize o seu trabalho. Necessita de um trabalho muito intenso no domínio da aquisição de hábitos de trabalho e de maior autonomia e de motivação, pois o D.G., se puder, recorre ao colega do lado para que faça o trabalho por

ele. Para além dos problemas na aprendizagem que apresenta, é também pouco assíduo à escola, o que faz com que o seu aproveitamento fique ainda mais comprometido, sendo difícil realizar um trabalho contínuo e sistematizado.

ÁREA FORTE: Não especificada

Área de Língua Portuguesa: Muitas dificuldades na leitura que é feita hesitante e silabicamente. Tem ainda mais dificuldade na escrita. Só escreve se lhe ditarem as palavras letra a letra. Tem uma área vocabular reduzida. Dá muitos erros ortográficos e tem muitas dificuldades em copiar para o manuscrito.

Área de Matemática: Na área de Matemática, ainda tem mais dificuldades. Continua a não realizar nenhuma das quatro operações, a não ser com calculadora. Confunde, por vezes, os sinais de “+”, “-“ e de “x”. Tem dificuldade em identificar notas e moedas correntes e fazer trocos. Grandes dificuldades em noções espaciais, temporais e de quantidade. Não identifica a estação do ano, o mês ou o dia da semana, em que se encontra, nem datas festivas, inclusivamente a do seu aniversário.

Os pais deste aluno demonstram falta de interesse em acompanhar o seu filho no processo de ensino-aprendizagem. O encarregado de educação nunca veio a nenhuma reunião, nem compareceu na escola face às solicitações feitas pela Directora de Turma. O mesmo já se verificou com o irmão que terminou recentemente a escolaridade básica.

Aluno: A.C. – 16 anos – 9º ano

Identificação do Problema: Atraso no desenvolvimento intelectual; Graves dificuldades cognitivas que se manifestam em todas as áreas académicas.

<u>Percurso Escolar do Aluno</u>	II	1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	Total
Número de anos de frequência em cada nível de ensino:	2	5	2	3	12
Retenções e anos de escolaridade em que ficou retido:		1			1
Usfruiu de apoios educativos nos seguintes anos/ciclos:		X		X	---
Transferências:					

Nível de realização actual (aproximação do nível de competência académica a um ano ou ciclo de escolaridade): 1º Ciclo – 2º/3º ano.

História Desenvolvimental ou Clínica (Relatórios médicos - Datas - Análise do problema): baseada no Relatório Psicológico datado de 25/06/2004. Provas aplicadas: SCICA –

Entrevista Semi-estruturada para crianças e adolescentes; Desenho da Figura Humana; Desenho Livre; BAPAE – Bateria de Aptidões Para a Aprendizagem Escolar; IHE – Inventário de Hábitos de Estudo; Figura Complexa de Rey; Quadrado de Letras; Prova Escrita; Prova Gramatical; Prova de Leitura; WISC - III – Escala de Inteligência Wechsler para Crianças.

É uma criança dócil, participativa e brincalhona, embora não perca tempo a pensar nas respostas dizendo a primeira coisa que lhe vem à cabeça. Quando chamado à atenção amua, pois a sua vontade de agradar e mostrar que sabe é enorme, apresentando uma baixa tolerância à frustração. Não aceita muito bem as críticas mesmo que sejam apenas alertas para melhorar o seu rendimento. Chamadas de atenção para estudar mais, ter de fazer os trabalhos de casa, estar atento nas aulas, ter de levar a sério as sessões com a psicóloga e pensar antes de responder, são alguns dos exemplos aos quais o aluno não reagia emocionalmente da melhor maneira, tornando-se complicado continuar as sessões com sucesso, tendo mesmo a psicóloga referido que foi necessário parar para lhe explicar que não estava aborrecida com ele, que eram apenas conselhos que ele devia seguir para tirar boas notas. Contudo, diz ter sido possível proporcionar uma forte motivação, interesse e motivação na maioria das tarefas que o aluno desempenhou. Apresenta poucos conhecimentos gerais; fraca assimilação de experiências, fraca memória a longo prazo, pouco raciocínio prático, assim como pouca compreensão e adaptação a situações sociais. Muito imaturo, linguagem infantil e conhecimentos linguísticos e culturais básicos, tornando-se por vezes complicado explicar-lhe a tarefa e o que era pedido. É impaciente, ansioso e desiste com facilidade quando encontra dificuldades. Revela falta de motivação e estimulação em casa. Apresenta grandes dificuldades cognitivas nas diversas áreas de aprendizagem. Na totalidade das provas apresenta valores inferiores ao que supostamente deveria ter, relacionando com a sua idade e nível de maturidade. Apresenta um QI de 50,3% e uma idade mental de 6 anos e 9 meses (aos 14 anos), na prova do desenho da figura humana. Numa prova específica para o 1º ciclo, obteve uma pontuação de 68 pontos quando a média destas para idades superiores a 8 anos é de 70,05 pontos, sendo as piores áreas as de compreensão verbal e constância da forma. Nas provas, Figura Complexa de Rey e Quadrado de Letras, obteve um QI de 70-79%, resultado que revela atraso no desenvolvimento intelectual. No questionário aos professores foi transmitida a informação de que as áreas mais problemáticas são em primeiro lugar os problemas de atenção, seguidos de problemas de ansiedade e depressão. Dificuldades de concentração, baixa

capacidade de cálculo numérico, pouca destreza motora, fraca percepção visual - relações espaciais, coordenação óculo-motora, linguagem muito pobre, juntamente com uma compreensão e fluidez verbal ténue. E uma grande incapacidade de pensamento abstracto e associativo. Salienta a necessidade de um currículo alternativo, acompanhamento individualizado e reforço positivo, assim como, a necessidade de beneficiar de um programa de intervenção para desenvolver as suas capacidades cognitivas, nomeadamente, aumentar a sua atenção e flexibilidade.

Incidência do(s) problema(s) nas aprendizagens escolares – áreas fortes e fracas –
Actualização do nível de prontidão: baseado no Relatório Final (2004/05) das aprendizagens efectuadas pelo aluno, assim como em conversas informais com a professora de educação especial do aluno no ano transacto; também nas informações transmitidas pela coordenadora do núcleo dos apoios educativos do agrupamento, nesse ano, membro do Conselho Executivo; e ainda na observação preliminar do aluno.

O A.C. evoluiu um pouco relativamente à sua teimosia e o seu interesse pelas tarefas e relacionamento com os colegas também melhorou. Já respeita um pouco mais a opinião dos colegas e não os interrompe quando estão a falar. Uma das dificuldades que se mantém é o seu pessimismo generalizado. Apesar dos conhecimentos linguísticos e culturais básicos, que complicam a explanação ao aluno das tarefas a desenvolver, como esteve mais motivado e com a persistência do professor, ele foi atingindo alguns objectivos.

ÁREA FORTE: Não evidenciada. Arriscaria dizer que é a área de Matemática, pois é a área de que mais gosta e onde parece sentir-se mais à vontade.

Área de Língua Portuguesa: Lê textos simples. Tem muita dificuldade em os interpretar. Escreve com muitas dificuldades ortográficas. Mesmo a copiar, engana-se muito. Dificuldade em se expressar, não pronunciando correctamente as palavras. Apresenta poucos conhecimentos gerais. Tem dificuldade em se concentrar e em explicar ou transmitir uma experiência por si vivida. Tem dificuldade em escrever ou interpretar histórias simples; forma pequenas frases e responde a questões directas e simples.

Área de Matemática: Parece ser a área onde está mais desenvolvido. Identifica os números. Compõe-nos e decompõe-nos, embora se engane muito. Faz operações de cálculo mental simples e sabe utilizar a calculadora.

ÁREA MAIS PROBLEMÁTICA: Área sócio-cognitiva, ou seja, é um aluno com graves problemas de aprendizagem, atenção, ansiedade e depressão.

Aluno: C.M. – 15 anos – 8.º ano

Identificação do Problema: Desenvolvimento cognitivo muito abaixo da média; Problemas emocionais e de comportamento.

<u>Percurso Escolar do Aluno</u>	II	1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	Total
Número de anos de frequência em cada nível de ensino:	<i>N/Freq.</i>	5	2	2	12
Retenções e anos de escolaridade em que ficou retido:		3º ano			1
Usufruiu de apoios educativos nos seguintes anos/ciclos:		X		X	---
Transferências:					

Nível de realização actual (aproximação do nível de competência académica a um ano ou ciclo de escolaridade): 1º Ciclo – 1º /2º ano; Medidas do Regime Educativo Especial aplicadas: Currículo Alternativo (Despacho da DREN datado de 7 de Dezembro de 2004).

História Desenvolvimental ou Clínica (Relatórios médicos - Datas - Análise do problema): baseada no Relatório Psicológico datado de 25/06/2004. Provas aplicadas: SCICA – Entrevista Semi-estruturada para crianças e adolescentes; ANAMNESE; Desenho da Figura Humana; Desenho Livre; BAPAE – Bateria de Aptidões Para a Aprendizagem Escolar; TRF – Questionário do Comportamento da Criança (relatório do professor); Avaliação da Coordenação Motora; Prova de Leitura e Escrita; WISC - III – Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças.

É uma criança extremamente ansiosa e com receio de errar. Apresenta uma postura corporal inadequada, andando como se quisesse esconder-se. Tem comportamentos estereotipados repetitivos, como o enrolar as mãos e tiques com a cabeça e a língua. Demonstrou diversos medos a situações que lhe transmitem nervosismo e ansiedade, como sejam a hora do almoço, que o torna inquieto e preocupado, receando ir para a cantina. Começa a agarrar a cabeça dizendo que está muito barulho e confusão. À pergunta “porquê” responde que é muita confusão, muita gente, muitos encontros. Isola-se persistentemente dos colegas, refugia-se, evita actividades colectivas e locais com muita confusão, ficando emocionalmente alterado quando ouve muito ruído. Risca todos os trabalhos e folhas com movimentos circulares. Não vai de maneira nenhuma ao quadro; nas aulas de música, se ninguém lhe prestar atenção, acompanha o ritmo das músicas,

senão mantém-se com a cabeça escondida em cima das mesas. Demonstra à partida um comportamento social deficitário.

O aluno respeita as margens, seja em escrita, seja em desenho, pinta dentro das linhas e escreve dentro das margens. Apenas a caligrafia é fraca. Lê melhor que a maioria dos colegas da turma. Apenas não consegue manter uma conversação lógica, tendo uma linguagem infantil para a sua idade. Através do questionário preenchido pelos professores comprovou-se que as áreas mais problemáticas deste aluno são o isolamento, os problemas de pensamento, os problemas sociais, ansiedade e depressão e os problemas de atenção. Constata que o seu nível cognitivo se encontra na totalidade das provas bastante abaixo do rendimento esperado para a sua idade. O seu QI é bastante fraco e a sua idade mental é de 7 anos, tendo o aluno a idade real de 13 anos (em Junho de 2004). Apresenta, portanto, um fraco raciocínio ou habilidade para perceber analogias ou realizar deduções de relações ou correlações entre palavras ou séries numéricas, pouca capacidade para perceber imagens ou formas geométricas desenvolvidas. Pouca rapidez de percepção ou capacidade de atenção no reconhecimento preciso de sinais ou símbolos. Apresenta também pouca abundância de vocabulário ou produção rápida de palavras. Recomenda a adopção de um currículo alternativo e um acompanhamento contínuo por parte da escola e por parte dos pais. Recomenda ainda um acompanhamento psicológico e que o aluno seja observado por um neurologista, para uma melhor avaliação do caso.

Incidência do(s) problema(s) nas aprendizagens escolares – áreas fortes e fracas –
Actualização do nível de prontidão: baseado no Relatório Final (2004/05) das aprendizagens efectuadas pelo aluno, assim como em conversas informais com a professora de educação especial do aluno no ano transacto; também nas informações transmitidas pela coordenadora do núcleo dos apoios educativos do agrupamento, nesse ano, membro do Conselho Executivo; e ainda na observação preliminar do aluno.

Persistem os medos e insegurança a situações novas mas já teve alguma evolução. Necessita de desenvolver a auto-estima e auto-confiança.

ÁREA FORTE: Não evidenciada. Arriscaria dizer que é a leitura, pois é onde se sente mais à vontade e competente.

Área de Língua Portuguesa. Lê bem. Dá poucos erros ortográficos. Tem dificuldade em copiar para o manuscrito e a caligrafia é fraca. O vocabulário é reduzido e tem dificuldade em articular o seu discurso de modo a produzir uma mensagem perceptível.

Área de Matemática: É a área onde apresenta maiores dificuldades. Identifica os números, contudo, não consegue realizar as operações mais simples, mesmo com ajuda. Revela um défice importante no raciocínio lógico-matemático, no cálculo mental (mesmo a concretizar, contando pelos dedos, tem dificuldade) e na capacidade de abstracção. Dificuldade em noções espaciais, temporais, lateralidade, simetria e quantidade. Pouca capacidade para perceber imagens. Relativamente às figuras geométricas, só distingue as mais simples, sem sobreposições ou rotação angular. Fraca capacidade de atenção, concentração e memória, visual, verbal ou numérica. Não conhece a moeda em uso.

ÁREA MAIS PROBLEMÁTICA: Área sócio-cognitiva, ou seja, é um aluno com graves problemas de relacionamento e ansiedade, que se reflectem na aprendizagem.

Como referido, a problemática de um dos alunos, o CM, não foi completamente compreendida pela psicóloga, que o encaminhou para a especialidade de neurologia para uma avaliação mais exaustiva. A psicóloga em causa suspeitava que pudesse haver outro tipo de patologia associada às dificuldades e comportamento que ele apresentava.

De acordo com informações fornecidas pela Encarregada de Educação, a consulta realizou-se no final desse mesmo ano lectivo, em Junho ou Julho de 2005, com um neurologista. A Encarregada de Educação referiu ainda que o médico o havia medicado, nessa altura, com Risperdal, 5mg – anti-psicótico. Como não houvesse registos no processo individual do aluno, dos resultados dessa avaliação, pedimos ao médico em causa, no início do 1º Período, do corrente ano lectivo (2005/06), que enviasse para a escola um relatório da avaliação realizada. Mediante nova consulta em finais de Janeiro de 2006, tivemos acesso ao relatório da avaliação. Aqui, somos informados que o problema principal do C.M. é a sua limitada capacidade cognitiva, com uma idade mental de, mais ou menos, 9 anos, mas a que se associa uma discalculia. Apresenta marcadas dificuldades a nível de raciocínio abstracto. Refere ainda que o seu comportamento social é essencialmente consequência de uma timidez exagerada, não apresentando qualquer patologia associada ou espectro autista. Diz que o C.M. relacionou-se bem com o adulto, durante a consulta, falando das suas dificuldades, tanto de aprendizagem, referindo em particular a matemática, como de relacionamento. Tem tiques, mas não evidencia nenhum comportamento estereotipado; o riscar deve-se aos nervos. Recomendou que ele mantivesse o mesmo tipo de apoio.

Apreciação dos resultados do ponto de vista dos Encarregados de Educação

Quando a encarregada de educação do C.M. nos veio trazer o relatório médico, expressou-nos o seu contentamento, admiração e uma reconhecida gratidão para connosco, pelo nosso trabalho desenvolvido com o C.M. Relatou-nos que o médico havia ficado extremamente admirado com o desempenho do C.M., pois tinha evoluído muito, “Muito mesmo”, desde a última consulta, em Junho ou Julho. Depreendemos, pelo discurso da mãe e pelo tipo de testes, que ela descreveu como terem sido aplicados ao C.M., que essa evolução, significativa, afirmada pelo médico, se registou não só em termos sócio-afectivos, como nas capacidades cognitivas.

Não podemos ainda deixar de destacar que a aplicação do programa ainda não tinha terminado e que a evolução deste aluno, mesmo depois desta data, e até ao final do ano, foi, de facto, não só extremamente significativa, como até surpreendente, inclusivamente, nas competências mais académicas, nomeadamente, na área de Língua Portuguesa e na área de Matemática, evolução esta registada por nós e pelos restantes professores do aluno, como descreveremos mais adiante.

A propósito deste testemunho da encarregada de educação do C.M., e apesar da recolha da percepção dos pais não ter sido pensada, em termos formais, neste estudo, não podemos deixar de registar alguns dos seus testemunhos, verbalizados essencialmente nos momentos de avaliação trimestral. Sentimentos como “Estou muito feliz por ter matriculado o meu filho nesta escola”; “Isto foi como começar a ver uma luz, ao fundo do túnel”; “Antes só lhe davam mimos; ele não aprendia quase nada”; “Eu fiquei benzida com o que ele começou a desenvolver”; “Ele agora até ajuda o irmão e fazem o trabalho de casa juntos” foram por nós registados, com grata satisfação.

Apreciação dos resultados do ponto de vista dos Alunos

Do ponto de vista dos alunos, o C.M. foi o que, de facto, deu mostras de maior consciencialização do seu próprio desenvolvimento, verbalizando muitas vezes: “Eu estou muito melhor, não estou professora?” E era vê-lo fazer uma *festa* pelos seus próprios sucessos, de uma forma extrovertida e divertida, excitado e admirado com as suas realizações, quer na área cognitiva, com os seus êxitos nos exercícios propostos nas

actividades do programa, quer na área de Língua Portuguesa, tendo escrito bonitas composições, diríamos mesmo, de uma sensibilidade poética, quer ainda na área de matemática, em que se desenvolveu extraordinariamente, tendo em consideração o seu ponto de partida, nomeadamente, ao nível do cálculo mental. “Valeu a pena, não é professora? Aquelas aulinhas p’ra memória...” E repetia muitas vezes, aquando dos seus sucessos, de indicador em riste: “Organizar para entender; organizar para entender!...” Curiosamente, próximo do final do ano, quando já havíamos terminado a aplicação do programa há algumas semanas, ele manifestou-nos a sua preocupação pelo facto de termos descontinuado aquele tipo de exercícios, pelo menos de uma forma tão regular e sistemática, expressando o seu medo de, de alguma maneira, regredir novamente: “Quando é que vamos dar mais daquelas *aulas*? Eu acho que... eu tenho medo que... (e pôs as mãos na cabeça) eu acho que já me estou a esquecer...” Afirmando-lhe que “há coisas que, uma vez aprendidas, nunca se esquecem”, não deixamos de nos sentir preocupados, relativamente à estabilidade dos ganhos.

Apreciação dos resultados do ponto de vista dos Professores

Do ponto de vista dos professores, apresentamos, de seguida, um resumo, em traços largos, da avaliação feita, no final do ano, relativamente aos progressos dos alunos, em termos académicos e sócio-cognitivos.

Aluno J.M.

L. P. / Língua e Comunicação	O aluno desenvolveu todas as competências previstas no seu Programa Educativo, nomeadamente, as competências de leitura e interpretação de textos diversificados, assim como a composição escrita e a ortografia. Lê com mais presteza e expressividade, interpreta conteúdos simples, organiza melhor as ideias na composição de textos diversificados e melhorou na ortografia. Necesita de se aperfeiçoar na pontuação dos textos. Expressa-se de forma educada, confiante e com adequação ao contexto.
MAT.	O aluno atingiu a maior parte das competências previstas no seu Programa Educativo. Lê e escreve números até 10 000. Identifica e aplica numerais ordinais. Calcula somas e produtos, recorrendo ao algoritmo da adição e da multiplicação, sem e com transporte. Calcula diferenças recorrendo ao algoritmo da subtracção sem e com empréstimo. As multiplicações, efectua-as com o auxílio da tábua da multiplicação. Identifica o valor de notas e moedas de uso comum, consulta listas de preços e compara os preços dos artigos. Calcula o total de pequenas despesas mentalmente e sabe utilizar o dinheiro em situações de compra e venda. Ainda necessita de ajuda na resolução de situações problemáticas.

Ed. Sócio-Cognitiva	O J.M. demonstrou ter adquirido competências e estratégias pessoais de resolução de problemas do dia-a-dia e de produção de respostas. Procura resolvê-los de uma forma mais reflexiva, deliberada e sistemática. Mostra-se atento e concentrado, persistente e perfeccionista. Isola e compara informação simples, de forma ordenada, e organiza os elementos de forma a constituírem um sentido. Regista e evoca informação simples, tendo melhorado na capacidade de memorização. Transmite as suas ideias e é argumentativo, respeitando as opiniões de todos.
Cidadania e Emprego	Identifica os direitos e deveres básicos de um cidadão e de um trabalhador. Tem desenvolvidas as competências pessoais indispensáveis para o acesso ao mercado de trabalho. É responsável, perseverante e diligente.
Ed. Visual	O aluno revelou aptidões artísticas e manuais. Teve um comportamento adequado na sala de aula. Normalmente estava atento e concentrado, participando nas propostas de trabalho e exercícios apresentados. Revelou alguma capacidade de organização e adquiriu com alguma facilidade as competências a atingir. Entendeu o desenho como um processo de observação, registo e comunicação. Aprendeu metodologias para a representação, através do desenho de formas simples. Entendeu a utilidade das linhas estruturantes e auxiliares no desenho. Demonstrou capacidade de apresentação dos trabalhos e exercícios. Utilizou algum vocabulário específico e identificou algumas das formas de comunicação. Participou sempre com interesse e empenho nas unidades didáticas que visaram a exploração dos conteúdos programáticos definidos na sua planificação curricular.
História	Foi um aluno assíduo e pontual. Demonstrava motivação para aprender e participava com gosto nas tarefas de carácter prático/manual na sala de aula, nomeadamente, na elaboração de trabalhos feitos em cartolina e Power Point. Manifestou positivamente as suas potencialidades a nível sócio-afectivo. Manteve um bom relacionamento com os colegas e com o professor. É solidário, responsável e respeitador das normas de convivência em grupo. Valoriza o trabalho e a aprendizagem e demonstra disponibilidade para efectuar qualquer tarefa proposta. Contudo, manifestou dificuldade na leitura e interpretação de frases simples de textos históricos e no domínio de conceitos básicos (tempo; espaço; contexto).
C.F. Química	O J.M. foi assíduo e pontual. Mostrava-se atento e concentrado, interessado e empenhado na aprendizagem. Mostrou-se preocupado pelas aprendizagens a realizar e revelou alguma capacidade de iniciativa. Por exemplo, quando se pedia a colaboração de alguém para uma demonstração de uma actividade experimental, o J.M. estava sempre pronto a ajudar. Demonstrou também alguma capacidade de organização. Revelou respeito pelos outros e pelas normas de convivência e de trabalho. Era sociável, com algum espírito de cooperação e solidariedade para com os outros. O seu relacionamento com a professora foi muito bom.

C. Naturais	<p>O aluno foi assíduo e pontual. Nas aulas era frequente estar atento e concentrado, manifestando interesse e empenho na realização das tarefas que lhe eram propostas. Mostrou-se responsável pelas aprendizagens a realizar e revelou ser um aluno com alguma capacidade de iniciativa. Colaborou com os colegas, ajudando-os a ultrapassar algumas dificuldades. Soube intervir oportunamente na aula, à medida que os conteúdos programáticos da disciplina foram sendo leccionados e que lhe despertassem maior interesse. Demonstrou alguma capacidade de organização, nomeadamente, nos trabalhos e do caderno diário. Revelou respeito pelos outros e pelas normas de convivência e de trabalho. Era sociável, com algum espírito de cooperação e solidariedade para com os outros. O relacionamento com a professora foi bom, havendo uma relação de empatia. Adquiriu as seguintes competências: sabe pesquisar e utilizar diversas fontes de informação; tem alguns conhecimentos sobre o funcionamento do corpo humano, medidas de prevenção para a promoção da saúde e hábitos de vida saudável. Contudo, não adquiriu as seguintes competências: compreensão de fenómenos naturais e físicos; domínio de vocabulário fundamental; interpretação de gráficos e tabelas; raciocínio lógico e abstracto e capacidade de análise e avaliação de situações concretas e na aplicação dos conhecimentos novos em situações do quotidiano.</p>
TIC	<p>O aluno J.M evidenciou ao longo do ano lectivo nas aulas desta disciplina, algum gosto e dedicação, dependendo estes do maior ou menor interesse pelas actividades propostas. Revelou por vezes algum afastamento na comunicação com o professor, principalmente quando as matérias não se ajustavam à sua motivação, ou quando exigiam algum empenho ao nível da atenção e concentração. Contudo, obteve a menção de “Satisfaz” nos seguintes parâmetros: empenho e participação nas aulas; interesse pela matéria; comportamento na sala de aula; cumprimento das normas; relacionamento com os colegas e o professor; capacidade de organização do trabalho; assiduidade e pontualidade; tolerância e cooperação. Necessita ainda de desenvolver as seguintes capacidades, nas quais obteve a menção de “Não satisfaz”: capacidade de atenção e concentração e capacidade de iniciativa. Adquiriu as seguintes competências: Utiliza correctamente os diferentes elementos de interface do sistema operativo Windows; Executa correctamente programas; Reconhece e trabalha com os acessórios do Windows; Navega na Web, utilizando correctamente o Internet Explorer; utiliza motores de busca; efectua downloads gratuitos via WWW; utiliza os principais menus e barras de ferramentas do MS Word; Elabora e produz textos no Microsoft Word; Formata caracteres e parágrafos; insere imagens no Word e no Power Point; introduz texto em diapositivos; adiciona efeitos de transição e de animação numa apresentação. Competências não adquiridas: conhecer vocabulário específico; conhecer as áreas das TIC e suas principais aplicações; identificar os principais tipos de software; aplicar correctamente as técnicas de gestão de pastas e ficheiros; Comunicar via E-Mail; efectuar operações básicas com tabelas; definir e aplicar cabeçalhos e rodapés.</p>
Ed. Física	<p>O aluno foi sempre pontual e assíduo. Porém, nem sempre manifestou interesse em participar nas aulas, arranando frequentemente motivos para não estar em condições de realizar as actividades propostas. Contudo, é de salientar que participou na 4ª. Marcha da Montanha. Sempre que participou activamente nas aulas práticas teve um bom desempenho. O aluno atingiu as competências propostas no seu programa.</p>
Formação Cívica	<p>O aluno foi assíduo e pontual. Revelou um comportamento adequado na sala de aula. Foi um aluno empenhado nas propostas de trabalho. Adquiriu as seguintes competências: sentido de responsabilidade na promoção da saúde da comunidade; conhece os sintomas e consequências das doenças sexualmente transmitidas; compreendeu e respeitou as normas básicas de convivência que regulam a sociedade; criou empatia na sala de aula; aprendeu competências necessárias ao pleno exercício da cidadania; tomou consciência da saúde como um bem precioso que todos desejamos e devemos promover.</p>

Estudo Acompanhado	O aluno obteve a menção de “Satisfaz” nos seguintes parâmetros: assiduidade e pontualidade; interesse pela matéria; participação nas aulas; capacidade de atenção e concentração; capacidade de organização do trabalho; relacionamento com os colegas e com o professor; comportamento na sala de aula. Só obteve a menção de “Não Satisfaz” relativamente à capacidade de iniciativa. Competências adquiridas: auto-avaliar atitudes face ao estudo; compreender a importância do estudo; enriquecer a auto-estima e o auto-conceito; compreender a influência de hábitos de vida no estudo; reflectir sobre a importância de organização do local de estudo; organizar um horário de estudo; reforçar a atenção/concentração; avaliar atitudes face aos testes; conhecer vocabulário específico dos testes; planificar o estudo para os testes; reflectir sobre a importância de ler convenientemente os enunciados dos testes; conhecer diferentes modalidades de testes e tipos de perguntas; reflectir sobre a própria maneira de aprender; compreender a informação; avaliar a sua própria leitura; aprender a detectar as ideias principais; treinar a técnica de sublinhar; responder a perguntas; seleccionar e organizar ideias; fazer a pontuação correcta; realizar a auto correcção de erros ortográficos. Competências não adquiridas: treinar o resumo; tirar notas à margem do texto; tirar apontamentos; auto-avaliar a escrita; ser coerente na construção textual.
Área Vocacional	O aluno J.M. desenvolveu as capacidades básicas necessárias ao desempenho do ofício de carpinteiro. Mostra-se trabalhador e esforça-se por fazer sempre bem. É cuidadoso no manuseio das ferramentas, respeitando as normas de segurança. Sabe fazer operações de montagem, lixando, raspando e aplicando cola, com mais autonomia. Conhece e aplica o vocabulário técnico. Identifica e distingue a matéria-prima (madeiras e derivados) mais utilizada na oficina. Identifica as ferramentas manuais mais utilizadas na oficina, assim como as máquinas-ferramentas existentes e conhece a função principal de cada uma dessas ferramentas. Sabe limpar as máquinas-ferramentas e ajuda a lubrificá-las. Realiza medições e traçagens utilizando o esquadro, a régua e outros instrumentos graduados.

Obs. Este aluno fez um estágio em carpintaria, tendo-se estabelecido um protocolo entre a escola e uma oficina da área da sua residência.

Da análise dos resultados de outro instrumento utilizado, “Ficha do Professor”, aplicada no início e no final do Programa de Estimulação Cognitiva, para uma avaliação complementar da evolução do aluno nas áreas cognitiva, motivacional, de interacção social e de comunicação oral, os professores salientam, de uma maneira geral, ganhos mais significativos nas competências de atenção e concentração; organização; compreensão, registo e evocação de informação; implicação nas tarefas (envolvimento); participação; respeito pelas opiniões dos outros; capacidade de diálogo, argumentação e vocabulário utilizado.

Resumindo, o aluno desenvolveu as competências programadas, nomeadamente, no domínio cognitivo, denotando uma agilização de processos mentais que se reflectiu também nas aprendizagens académicas e vocacionais, facilitando as aquisições. Demonstrou ter adquirido estratégias pessoais de resolução de problemas do dia-a-dia e de produção de respostas. Procura resolvê-los de uma forma mais reflexiva, deliberada e

sistemática. Mostra-se atento e concentrado, persistente e perfeccionista. Já isola e compara informação simples, de uma forma ordenada, e organiza os elementos de forma a constituírem um sentido. Regista e evoca informação simples, tendo melhorado na capacidade de memorização. Transmite as suas ideias e é argumentativo, respeitando as opiniões de todos. É perseverante, diligente e responsável.

O aluno teve uma evolução positiva, em vários domínios já referidos, desenvolvimentais, académicos e vocacionais, mesmo nas competências mais deficitárias, expandindo o seu potencial, nomeadamente, na capacidade de abstracção e memorização, pelo reforço da aprendizagem de estratégias de organização, registo e evocação de informação. O encorajamento constante; o diálogo; a modelação; o apoio personalizado; a mediação de significados; o ensino de estratégias pessoais de resolução de problemas; a valorização dos interesses do aluno, nomeadamente, no âmbito da sua componente vocacional... são as chaves que permitiram e justificam os sucessos obtidos, no âmbito da aplicação do Programa e das Medidas do Regime Educativo Especial (MREE) adoptadas.

Aluno D.G.

L. P. / Linguagem e Comunicação	O aluno expressa-se de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto. Adquiriu todas as competências previstas no seu programa, embora algumas necessitem de consolidação, nomeadamente, na interpretação escrita, a construção das respostas. Oralmente, interpreta conteúdos simples. Evoluiu nos conhecimentos ortográficos. Progrediu muito na leitura, denotando maior agilidade na descodificação dos grafemas e sintetização dos fonemas. Escreve pequenos textos, tendo melhorado substancialmente na composição. Contudo, dada a sua dificuldade, prefere ditar as suas ideias, desenvolvendo-as mais. Melhorou também na organização das ideias. Necessita de se aperfeiçoar na pontuação. Já sabe fazer a divisão silábica, para efeitos de translineação. Sabe utilizar o computador e o Microsoft Word para processar textos.
MAT.	O aluno desenvolveu o raciocínio lógico e matemático e atingiu a maior parte das competências previstas no seu Programa Educativo. Assimilou e aplicou os conceitos de quantidade e de número, assim como noções temporais. Identifica a data do seu aniversário, situa-se no tempo e sabe consultar calendários e relógios. Aprendeu a efectuar operações simples, utilizando de uma forma mais eficaz os próprios dedos, como material concretizador. Aprendeu também a utilizar a técnica dos algoritmos: consolidou a noção dos sinais de “+” “-” e de “x”; calcula somas, recorrendo ao algoritmo da adição, sem transporte, assim como diferenças recorrendo ao algoritmo da subtracção, sem empréstimo. Também aprendeu a calcular produtos de um número com dois algarismos, por outro de um algarismo, sem transporte, recorrendo ao auxílio da tábua da multiplicação. Sabe utilizar a calculadora. Desenvolveu um pouco o cálculo mental, mas necessita de continuar a exercitar-se, assim como na resolução de situações problemáticas simples. Identifica as notas e moedas de uso corrente. Consulta listas de preços e compara os diversos preços dos artigos. Calcula o total de pequenas despesas.

Ed. Sócio-Cognitiva	Desenvolveu competências e estratégias pessoais de resolução de problemas do dia-a-dia e de produção de respostas. Progressivamente foi adquirindo uma atitude um pouco mais activa na resolução dos problemas. Tem evoluído na capacidade de focalização da atenção e no desenvolvimento de processos de procura sistemática de informação. Denotou alguns progressos na comparação de informação simples e na organização de elementos de forma a constituírem um sentido. Regista e evoca informação simples mas tem ainda dificuldades na memorização, sobretudo quando baseada em informação visualizada. A sua memória auditiva melhorou. Entende e segue instruções. Transmite as suas ideias e defende-as.
Cidadania e Emprego	Demonstrou alguns progressos no desenvolvimento de competências indispensáveis para o acesso ao mercado de trabalho, nomeadamente, a necessidade de ser mais perseverante, diligente e responsável. Contudo, ele próprio ainda se identifica como “um preguiçoso”...
Ed. Visual	O D.G. foi um aluno assíduo e pontual. Revelou um comportamento adequado na sala de aula. Normalmente estava atento e concentrado, participando nas propostas de trabalho e exercícios apresentados, com interesse e empenho. Revelou alguma capacidade de organização. Competências adquiridas, de acordo com as unidades didáticas definidas no seu programa educativo: entendeu o desenho como um processo de observação, registo e comunicação. Aprendeu metodologias para a representação, através do desenho, de formas simples; entendeu a utilidade das linhas estruturantes e auxiliares no desenho; teve cuidado com a apresentação dos trabalhos; utilizou algum vocabulário específico; identificou algumas formas de comunicação.
Ed. Física	O aluno foi assíduo e pontual. A sua participação nesta área foi muito restrita devido aos seus problemas de saúde. O D.G. demonstrou interesse e participou sempre que solicitado, inclusivamente na 4ª Marcha da Montanha, ainda que em veículo dos bombeiros. Manteve um bom relacionamento com os colegas e o professor. O seu comportamento foi satisfatório. Atingiu as competências previstas no seu programa educativo.
TIC	O aluno D.G. mereceu as seguintes apreciações ao nível do domínio sócio-afectivo e cognitivo: Menção de “Satisfaz” em assiduidade e pontualidade; empenho e participação; interesse pela matéria; comportamento na sala de aula; cumprimento das normas; relacionamento com os colegas e o professor; tolerância e cooperação; capacidade de organização do trabalho. Menção de “Não Satisfaz” relativamente às capacidades de atenção e concentração, assim como, na capacidade de iniciativa. De uma maneira geral revelou gosto e dedicação, sobretudo quando as actividades se ajustavam mais ao seu interesse. Por vezes, denotava desconcentração e inquietude. Competências adquiridas: Utiliza correctamente os diferentes elementos de interface do sistema operativo Windows; Executa correctamente programas; Reconhece e trabalha com os acessórios do Windows; Navega na Web, utilizando o Internet Explorer; Utiliza motores de busca; Efectua downloads gratuitos via WWW; Utiliza os principais menus e barras de ferramentas do MS Word; Elabora e produz textos no Microsoft Word; Formata caracteres e parágrafos; Insere imagens no Word e no Power Point; Introdz texto em diapositivos; Adiciona efeitos de transição e de animação numa apresentação. Competências não adquiridas: Conhecer vocabulário específico; Conhecer as áreas das TIC e suas principais aplicações; Identificar os principais tipos de software; Aplicar correctamente as técnicas de gestão de pastas e ficheiros; Comunicar via E-Mail; Efectuar operações básicas com tabelas; Definir e aplicar cabeçalhos e rodapés. O aluno frequentou também o Clube de Informática, envolvendo-se numa dinâmica especial de grupo, que lhe permitiu também solidificar os seus conhecimentos práticos e competências essenciais de uma forma lúdico-didáctica.

História	<p>O aluno manifestou potencialidades a nível sócio-afectivo e cognitivo mas deve ser mais orientado para a prática de valores como a responsabilidade, o respeito e o trabalho. Manifesta muitas vezes uma sobreposição dos momentos de trabalho com o ócio, obrigando a um acompanhamento interventivo constante por parte do professor. Deve-se valorizar, sempre que possível, o seu empenho e dedicação de forma a reforçar a sua auto-estima e segurança sócio-afectiva. O D.G. foi assíduo e pontual, tendo participado em tarefas de carácter prático na sala de aula. Elaborou trabalhos em cartolina e Power-Point. Manteve um comportamento e um relacionamento correcto com os colegas e o professor. Competências não adquiridas: leitura e interpretação de frases simples de textos históricos; domínio dos conceitos básicos em história (tempo; espaço; contexto).</p>
C. Naturais	<p>O D.G. foi um aluno assíduo e pontual. Manifestou interesse e empenho nas actividades que lhe foram propostas. Contudo, os trabalhos por ele realizados tiveram sempre a ajuda dos colegas ou da professora. Nas aulas era frequente estar atento e concentrado. Contudo, só participava quando solicitado, respeitando sempre as intervenções dos colegas. Revelou respeito pelos outros e pelas normas de convivência e de trabalho. Demonstrou capacidade de organização de trabalhos e do caderno diário. Mostrou-se sociável, com espírito de cooperação e de solidariedade para com os outros. O seu relacionamento com a professora foi bom, havendo uma relação de empatia. Era um aluno dócil e meigo, mas com muitas carências afectivas. O D.G. adquiriu as seguintes competências: conhecimentos básicos no âmbito do funcionamento do organismo humano; medidas de prevenção para a promoção da saúde e conhecimento de hábitos de vida saudáveis. O aluno não realizou as seguintes aprendizagens: compreensão de fenómenos naturais e físicos; domínio de vocabulário específico e fundamental; capacidade de análise e avaliação de situações concretas; aplicação de conhecimentos novos a situações do quotidiano; raciocínio lógico e abstracto; interpretação de gráficos e tabelas; pesquisa e utilização de fontes diversas de informação. É necessário proporcionar-lhe situações que lhe permitam desenvolver a sua auto-estima e a confiança em si próprio; dar maior valorização à sua participação na sala de aula e aumentar a frequência de interacções verbais estimulantes.</p>
F. Química	<p>O aluno foi assíduo e pontual. Estava atento e concentrado, tendo-se mostrado preocupado pelas aprendizagens a realizar. Mostrou-se responsável e revelou ser um aluno com alguma capacidade de iniciativa. Revelou respeito pelos outros e pelas normas de convivência e de trabalho. Era sociável com os colegas, denotando espírito de cooperação e solidariedade para com os outros, especialmente com o Tiago⁹. O relacionamento com a professora foi muito bom, havendo uma relação de empatia.</p>
Formação Cívica	<p>O D.G. foi assíduo e pontual. Revelou um comportamento adequado na sala de aula. Foi um aluno empenhado nas propostas de trabalho, participando com interesse e criando empatia na sala de aula. Competências adquiridas: desenvolveu o sentido de responsabilidade na promoção da saúde da comunidade; tomou conhecimento dos sintomas e consequências das doenças sexualmente transmissíveis; compreendeu e respeitou as normas básicas de convivência que regulam a sociedade; aprendeu competências necessárias ao pleno exercício da cidadania; tomou consciência da saúde como um bem precioso que todos desejamos e devemos promover.</p>

⁹ O Tiago é um aluno com distrofia muscular e que se deslocava em cadeira de rodas.

Estudo Acompanhado	<p>O aluno obteve a menção de “Satisfaz” nos seguintes parâmetros: assiduidade e pontualidade; interesse pela matéria; participação nas aulas; capacidade de atenção e concentração; capacidade de organização do trabalho; relacionamento com os colegas e com o professor; comportamento na sala de aula. Relativamente à capacidade de iniciativa obteve a menção de “Não Satisfaz”. Competências adquiridas: auto-avaliar atitudes face ao estudo; compreender a importância do estudo; enriquecer a auto-estima e o auto-conceito; compreender a influência de hábitos de vida no estudo; reflectir sobre a importância da organização do local de estudo; organizar um horário de estudo; reforçar a atenção e concentração; avaliar atitudes face aos testes; conhecer vocabulário específico dos testes; planificar o estudo para os testes; reflectir sobre a importância de ler convenientemente os enunciados dos testes; conhecer diferentes modalidades de testes e tipos de perguntas; reflectir sobre a maneira de aprender e compreender a informação; avaliar a sua própria leitura; aprender a detectar as ideias principais; treinar a técnica de sublinhar; responder a perguntas acerca de textos; seleccionar e organizar ideias; fazer a pontuação correcta; realizar a auto correcção de erros ortográficos. Competências não adquiridas: tirar notas à margem do texto; tirar apontamentos; treinar o resumo; auto-avaliar a escrita; ser coerente na construção textual; aplicar estratégias e técnicas de memorização.</p>
---------------------------	---

Da análise dos resultados da “Ficha do Professor”, aplicada no início e no final da do Programa de Estimulação Cognitiva, para uma avaliação complementar da evolução do aluno nas áreas cognitiva, motivacional, de interacção social e de comunicação oral, os professores salientam, de uma maneira geral, ganhos mais significativos nas competências de atenção e concentração; observação, organização e compreensão de informação; persistência; participação e colaboração; respeito pelas opiniões dos outros e pelas regras.

Resumindo, o aluno demonstrou uma evolução positiva, quer no domínio sócio-afectivo, quer no domínio cognitivo, denotando alguma agilização de processos mentais que se reflectiram nas aprendizagens académicas, facilitando as aquisições.

Desenvolveu algumas competências e estratégias pessoais de resolução de problemas do dia-a-dia e de produção de respostas, no sentido de aprender a fazê-lo de uma forma mais deliberada e sistemática. Progressivamente foi adquirindo uma atitude um pouco mais activa e reflexiva, mas necessita de reforço e estimulação para a aquisição e desenvolvimento de hábitos de trabalho. Desenvolveu a capacidade de concentração da atenção, isolando a informação, simples, que se considera pertinente, em cada situação, e comparando-a, de forma ordenada, procurando organizar os elementos de forma a constituírem um sentido. Contudo, necessita ainda de um apoio muito individualizado, pois tem muitas limitações ao nível da memória visual, quer de curto, quer de longo prazo. Trabalharam-se assim também estratégias de retenção e evocação de informação visual,

sendo a memória de trabalho auditiva aquela onde demonstra menos dificuldades. De salientar também as melhorias obtidas na capacidade de leitura, denotando maior agilidade na decodificação dos grafemas e sintetização dos fonemas.

O D.G. teve uma evolução positiva, em vários domínios, já referidos, académicos e desenvolvimentais, inclusivamente nos mais deficitários, como seja a capacidade de atenção, concentração, procura e organização sistemática de informação, o seu registo e evocação, nestes últimos demonstrando menos ganhos. O reforço positivo constante, o diálogo, a modelação, o apoio personalizado, a mediação de significados, o ensino de estratégias pessoais de resolução de problemas... são as chaves que, no âmbito da aplicação do Programa e das MREE adoptadas, permitiram e justificam os sucessos obtidos. Contudo, como já referido, será necessário motivá-lo persistentemente para a aquisição e desenvolvimento de hábitos de trabalho.

De assinalar ainda que a assiduidade do aluno à escola melhorou exponencialmente. Também será de destacar que o próprio pai do aluno veio, este ano, pela primeira vez, à escola. De acordo com as informações transmitidas pelos professores de anos anteriores, nunca lá tinha ido, nem aquando da frequência de um outro filho que terminou recentemente a escolaridade obrigatória.

Aluno A.C.

L. P. / Ling. e Comunicação	O aluno evoluiu significativamente nesta área, tendo desenvolvido as competências de leitura e interpretação de textos diversificados, assim como a composição escrita e a ortografia. Expressa-se de forma confiante, com adequação ao contexto, embora, por vezes, com traços de alguma ansiedade e impulsividade. É um aluno educado e delicado no trato com as pessoas.
MAT.	Esta tornou-se a área forte do aluno. Desenvolveu o raciocínio lógico-matemático, assimilou e aplicou os conceitos de quantidade e de número, assim como noções temporais. Identifica os números, compõe-nos e decompõe-nos. Efectua operações simples (somas; diferenças, produtos, divisões), com recurso ao algoritmo. Já calcula somas recorrendo ao algoritmo da adição com transporte e diferenças recorrendo ao algoritmo da subtração com empréstimo. Também já calcula produtos de um número, com três algarismos, por outro de dois algarismos, com transporte, recorrendo, por vezes, ao auxílio da tábua da multiplicação. Desenvolveu muitíssimo o cálculo mental. Necessita de continuar a exercitar-se na resolução de situações problemáticas simples. Identifica as notas e moedas de uso corrente, consulta listas de preços e compara os diversos preços dos artigos. Calcula o total de despesas mentalmente, assim como o troco a receber, utilizando o dinheiro em situações de compra e venda.

Ed. Sócio-Cognitiva	Adquiriu competências e estratégias pessoais de gestão dos níveis de ansiedade, resolução de problemas do dia-a-dia e de produção de respostas. Procura resolver os problemas de uma forma mais deliberada e sistemática. Progressivamente tem adquirido uma atitude mais reflexiva. Isola e compara informação simples, de forma ordenada e organiza os elementos de forma a constituírem um sentido. Regista e evoca informação simples. Transmite as suas ideias e é argumentativo, respeitando a opinião de todos. Entende e segue instruções. Mostra-se atento e concentrado, persistente e perfeccionista.
Cidadania e Emprego	Desenvolveu as competências indispensáveis para o acesso ao mercado de trabalho, nomeadamente, perseverança, diligência e sentido de responsabilidade. Identifica os direitos e deveres básicos de um cidadão e trabalhador.
Ed. Visual	O aluno foi assíduo e pontual. Demonstrou interesse pela disciplina, conseguindo entender alguns dos conteúdos. Quando solicitado para participar oralmente, vai respondendo correctamente. É atento e concentrado. O seu relacionamento com os colegas é introvertido mas é bem aceite pelos pares. O seu comportamento na aula e relacionamento com a professora é bom. Conseguia atingir algumas competências do currículo comum na aula, contudo, na aula seguinte quando confrontado com os mesmos conteúdos já demonstrava algumas dificuldades. Conseguiu atingir algumas competências gerais, inclusivamente do currículo comum, nomeadamente o desenvolvimento da capacidade de representação, através do desenho bi e tridimensional. Na geometria plana conseguia representar traçados geométricos simples, bidimensionais, como os arcos, os óvulos, as ovas, espirais... Na geometria tridimensional como a perspectiva axonométrica isométrica ou no método triédico de projecção, o A.C. não conseguiu atingir as competências por ter dificuldades na visualização das formas ou sólidos no espaço.
Ed. Física	O aluno foi sempre assíduo e pontual às aulas, tendo evoluído favoravelmente durante o ano. Manteve sempre um comportamento exemplar e participou activamente em todas as aulas, inclusivamente, na 4ª Marcha da Montanha, dedicando-se sempre com muito empenho. Pode-se considerar que teve um bom desempenho e que fruto da sua dedicação conseguiu atingir as competências propostas.
Inglês	O aluno foi assíduo e pontual, demonstrando interesse e empenho na execução das actividades. Esforçou-se por acompanhar as matérias leccionadas, embora com bastantes limitações que obstaram a uma aprendizagem de todos os conteúdos propostos. Relacionou-se de uma forma bastante positiva com os colegas e os professores, respondendo calorosamente aos incentivos e interacções verbais estimulantes como medida de reforço da auto-estima.
História	O aluno leu e interpretou pequenos textos históricos. Observou e interpretou imagens históricas. Avaliou positivamente os conteúdos relacionados com os descobrimentos, batalhas e personagens históricas. Adquiriu algumas competências inerentes à temporalidade e espacialidade históricas. Revela alguma dificuldade no trabalho de grupo mas tem um comportamento correcto na sala de aula e um bom relacionamento com os colegas e com o professor. Desenvolveu a capacidade de atenção, estando atento às exposições orais do professor. Revela dificuldades na capacidade de iniciativa e de organização do trabalho, assim como na aplicação de alguns conhecimentos. Necessita de ser motivado para a autonomia e prosseguir no desenvolvimento do seu equilíbrio sócio-afectivo.

Geografia	O A.C. foi ao longo do ano um aluno bastante assíduo e pontual. Mostrou interesse pelos conteúdos propostos no seu programa educativo. No entanto, a sua insegurança era tão grande que muitas vezes considerava não ser capaz de alcançar determinados objectivos. Quando os atingia, nem acreditava. O aluno nunca participou oralmente de livre vontade. Quando solicitado tinha imensa insegurança e dificuldade. A sua capacidade de atenção e concentração é razoável. Tem um bom relacionamento com os colegas. Com a professora o relacionamento é muito bom e o seu comportamento também. Atingiu as seguintes competências: compara representações diversas da superfície da terra. Localiza o lugar onde vive, outros lugares, Portugal, a Península Ibérica e a Europa, no Mundo. Localiza continentes e oceanos. Reconhece aspectos naturais e humanos do meio. Entende diferenças e semelhanças entre lugares, observando diversas formas de ocupação e uso da superfície terrestre. Expressa opiniões sobre características positivas e negativas do meio. De uma maneira geral, a sua evolução foi bastante razoável. Necessita de constante reforço positivo. Muitas vezes dizia não acreditar ser capaz de fazer o que se lhe propunha, mesmo tarefas simples. Registo, por exemplo, um momento significativo em que, tendo atingido uma classificação de excelente, o aluno quase chorou de emoção.
C.F-Químicas	O A.C. foi um aluno assíduo e pontual. Nas aulas era frequente estar atento e concentrado, manifestando interesse e empenho na realização das actividades que lhe eram propostas. Mostrou-se preocupado e responsável pelas aprendizagens a realizar e revelou ser um aluno com alguma capacidade de iniciativa, verificando-se, por exemplo, quando se solicitava alguém para ler um texto, o A.C. estava sempre pronto para o fazer. Demonstrou alguma capacidade de organização de trabalhos e do caderno diário. Revelou respeito pelos outros e pelas normas de convivência e de trabalho. Relativamente ao seu relacionamento com os colegas, mostrou-se sociável, com algum espírito de cooperação e solidariedade. Deve-se prosseguir no desenvolvimento da sua auto-estima e da confiança em si próprio, valorizando mais a sua participação na sala de aula e aumentando a frequência de interacções verbais estimulantes.
C. Naturais	Ao longo do ano lectivo, o A.C. foi um aluno assíduo e pontual, tendo contribuído para um bom ambiente de trabalho. Desenvolveu a sua capacidade de atenção e concentração, manifestando-se interessado e empenhado nas actividades propostas. Demonstrou também capacidade de organização de trabalhos e do caderno diário. Desenvolveu competências de sociabilidade, cooperação e solidariedade, respeito por normas de convivência e de trabalho. Com a professora havia uma relação de empatia. Adquiriu alguns conhecimentos no que diz respeito ao funcionamento do organismo humano; o conhecimento de algumas medidas de prevenção para a promoção da saúde e o conhecimento de hábitos de vida saudáveis. Contudo, manifesta ainda dificuldade na compreensão de alguns fenómenos naturais e físicos. Tem dificuldade em aplicar os novos conhecimentos em situações do quotidiano, assim como, na capacidade de análise e avaliação de situações concretas. Não domina ainda vocabulário específico e fundamental. Revela dificuldade no raciocínio lógico e abstracto, não conseguindo interpretar gráficos ou tabelas. Não sabe pesquisar e utilizar diversas fontes de informação. Necessita de desenvolver mais a auto-estima e auto-confiança. Deve-se valorizar mais a sua participação na sala de aula e aumentar a frequência de interacções verbais estimulantes.
Área de Projecto	O A.C. realizou um conjunto de actividades desde trabalhos em grupo, debates, pesquisas na Internet e outros, bem como, orientação vocacional e profissional pela psicóloga da UNIVA. Mostrou-se empenhado e participativo na realização das actividades propostas. Foi um aluno assíduo e pontual. Revelou interesse e empenho pelas tarefas a realizar, manifestando alguma iniciativa e autonomia.

Da análise dos resultados da “Ficha do Professor”, aplicado no início e no final da aplicação do Programa de Estimulação Cognitiva, para uma avaliação complementar da

evolução do aluno nas áreas cognitiva, motivacional, de interacção social e de comunicação oral, os professores salientam, de uma maneira geral, ganhos mais significativos nas competências de atenção e concentração; observação; organização; compreensão e evocação de informação; participação; perfeccionismo e auto-crítica; respeito pelas opiniões dos outros e pelas regras; colaboração; capacidade de diálogo e argumentação.

Resumindo, o A.C. desenvolveu-se significativamente não só no domínio sócio-afectivo e motivacional, como no domínio cognitivo, denotando uma agilização de processos mentais que se reflectiu nas aprendizagens académicas, facilitando as aquisições. É necessário prosseguir no desenvolvimento de competências e estratégias pessoais de gestão dos níveis de ansiedade, resolução de problemas do dia-a-dia e de produção de respostas. Começa a saber resolver os problemas de uma forma mais deliberada e sistemática. Progressivamente vai adquirindo uma atitude um pouco mais reflexiva. Mantém excelentes níveis de concentração da atenção, já isola a informação, simples, que se considera pertinente, em cada situação, e compara-a, de forma ordenada, organizando os elementos de forma a constituírem um sentido. Entende e segue instruções. Transmite as suas ideias e é argumentativo.

O A.C. teve uma evolução extremamente positiva, em vários domínios, já referidos, quer deficitários, quer expandindo o seu potencial, por via das áreas mais fortes. O reforço positivo constante, o diálogo, a modelação, o apoio personalizado, a mediação de significados, o ensino de estratégias pessoais de gestão dos níveis de ansiedade e de resolução de problemas... são as traves mestras que permitiram e justificam os sucessos obtidos, no âmbito da aplicação do Programa e das MREE adoptadas.

Aluno C.M.

L. P. / Linguagem e Comunicação	<p>O aluno desenvolveu todas as competências previstas no seu Programa Educativo, nomeadamente, as competências de leitura expressiva e interpretação de textos diversificados, assim como a composição escrita. A Língua Portuguesa tornou-se, de facto, a sua área forte. A leitura e a ortografia sempre foram as competências onde demonstrou melhor desempenho. Lê muito bem e com expressividade. Normalmente, na avaliação da leitura obtém a classificação de “Muito Bom”. Raramente dá erros. Desenvolveu competências na interpretação de textos e, especialmente, na composição escrita. Interpreta oralmente conteúdos simples e raramente necessita de ajuda na interpretação escrita ou na construção das frases. Desenvolveu significativamente o vocabulário, tendo demonstrado uma certa predilecção pela aprendizagem de novas palavras. Escreve bonitos textos simples, de tema livre ou sugerido. Já tem criado, inclusivamente, textos muito poéticos. A caligrafia continua irregular, mas é legível. Sabe utilizar o Microsoft Word para processar textos e é onde os prefere compor.</p> <p>É um aluno educado no trato com as pessoas, mas ainda muito tímido, nervoso e ansioso.</p>
MAT.	<p>Esta era a área académica onde o C.M. apresentava maiores dificuldades. Contudo, teve progressos formidáveis. Evoluiu muito no raciocínio lógico-matemático, nos conceitos de quantidade e de número e na aquisição de noções espaciais e temporais. Já identifica a data do seu aniversário e situa-se no tempo. Sabe consultar o calendário, os horários e o relógio. Aprendeu a efectuar operações simples concretizando as quantidades e utilizando de uma forma mais eficaz os próprios dedos, como material concretizador. Aprendeu também a utilizar a técnica dos algoritmos: consolidou a noção dos sinais de “+” de “-“ e de “x” e já calcula somas, recorrendo ao algoritmo da adição, sem transporte, assim como já calcula diferenças recorrendo ao algoritmo da subtracção, sem empréstimo. Está aprender a calcular produtos de um número com dois algarismos, por outro de um algarismo, sem transporte, recorrendo ao auxílio da tábua da multiplicação. Evoluiu também, diríamos, extraordinariamente, no cálculo mental. Já sabe contar de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100. Identifica e escreve os números até 1000. Necessita de continuar a exercitar-se na resolução de situações problemáticas simples.</p> <p>Identifica as notas e moedas de uso corrente, consulta listas de preços e compara os preços dos artigos.</p>
Ed. Sócio-Cognitiva	<p>O C.M. progrediu significativamente na aquisição de competências e estratégias pessoais simples de gestão e controle dos níveis de ansiedade, resolução de problemas do dia-a-dia e de produção de respostas. Progressivamente foi adquirindo uma atitude um pouco mais reflexiva, deliberada e sistemática. Mostra-se um observador atento e concentrado, sendo necessário diversificar as actividades e introduzir pequenas pausas. Evoluiu muito no desenvolvimento de processos de procura sistemática de informação, focalizando a atenção no que é pertinente. Isola e compara informação simples de forma sistemática e organiza elementos de forma a constituírem um sentido. Desenvolveu também muito a capacidade de memorização e evocação de informação simples.</p>
Cidadania e Emprego	<p>Demonstrou progressos significativos no desenvolvimento de competências indispensáveis para o acesso ao mercado de trabalho, nomeadamente, perseverança e sentido de responsabilidade. Compreende os direitos e deveres básicos de uma pessoa, como cidadão e como trabalhador. Identifica as razões da necessidade de se formar profissionalmente.</p>

Ed. Visual	O C.M. foi um aluno assíduo e pontual. Demonstrava interesse pelas matérias propostas no seu programa e participava nas aulas sempre que solicitado, embora tivesse que estar ao lado dele sempre que o fizesse. Aparentemente desconcentrado, verificava estar, afinal, atento, pois sempre que lhe perguntava alguma coisa de que havia falado na aula, ele sabia situar-se. Tinha pouca iniciativa própria mas ao longo do ano melhorou bastante. Chamava a professora avisando que já tinha terminado o trabalho e perguntava o que era para fazer a seguir. Tem ainda dificuldade em organizar o seu trabalho mas tem uma capa, elaborada por ele, onde sabe onde deve guardar todos os seus trabalhos, realizados e a realizar. Teve grandes melhorias relativamente ao seu relacionamento com os seus colegas, sendo bem aceite pela turma. Mantém um bom relacionamento com a professora e um bom comportamento na sala de aula. O aluno melhorou bastante em relação ao ano anterior e já não reage tão mal ao barulho, relacionando-se melhor com as pessoas. Deve ser tratado com muito carinho e cuidado de forma a conquistar-lhe a confiança e reforçar a sua auto-estima.
TIC	O aluno foi classificado qualitativamente com a menção de “Satisfaz” relativamente aos seguintes parâmetros: empenho nas aulas; participação; interesse pela matéria; comportamento na sala de aula; cumprimento das normas; relacionamento com os colegas e com o professor; capacidade de Iniciativa; capacidade de atenção e concentração; capacidade de cooperação; capacidade de organização do trabalho; assiduidade e pontualidade. Adquiriu as seguintes competências: utiliza correctamente o equipamento habitual de um utilizador comum de tecnologias de informação e comunicação; trabalha o Microsoft Windows em ambiente gráfico; reconhece e trabalha com os principais acessórios (Bloco de notas; Calculadora; Paint;) do Windows; Navega na Web utilizando o Internet Explorer; Utiliza motores de busca; Elabora textos no Microsoft Word; Formata caracteres e parágrafos; Executa tarefas básicas no programa de apresentação electrónica, MS Power Point; Elabora uma apresentação electrónica simples. Competências não adquiridas: identificar os principais periféricos de um sistema informático; reconhecer os principais utilitários do Windows; receber e enviar mensagens de correio electrónico.
História	O aluno é assíduo e pontual. Não revelou grandes dificuldades no relacionamento com o professor e a turma. Tem um comportamento correcto na sala de aula. Participa nas aulas tendo desenvolvido a capacidade de atenção, estando atento à exposição oral do professor. Tem dificuldade em trabalhar em grupo e em aplicar os conhecimentos. Não demonstra capacidade de iniciativa ou de organização de trabalho. Contudo, o aluno leu e interpretou pequenos textos históricos; assim como, observou e interpretou imagens históricas. Avaliou positivamente os conteúdos relacionados com os descobrimentos, batalhas e personagens históricas. Adquiriu algumas competências inerentes à temporalidade e espacialidade históricas. Deve ser motivado para a autonomia e interiorização de valores adequados ao seu equilíbrio sócio-afectivo.
C. Naturais	O aluno foi assíduo e pontual. Demonstrou interesse pelos conteúdos propostos no seu programa educativo. Não foi muito participativo nas aulas. A capacidade de atenção e concentração é pouca. Nas aulas tinha dificuldade em se relacionar com os colegas e sentava-se isoladamente. Com o professor o seu relacionamento era tímido; quando solicitado lá participava. O seu comportamento na sala de aula era conforme as regras estabelecidas. Verificou-se alguma evolução do aluno, ao longo do ano lectivo, no relacionamento com os colegas e o professor. Deve ser mais participativo; ter mais empenho, responsabilidade e autonomia.
C. F. Química	O C.M. foi um aluno muito assíduo e pontual. Revelou sempre muito gosto pelas aulas que planifiquei para ele. Tinha um bom comportamento na sala de aula e um bom relacionamento com o professor. Demonstrava técnica no manuseamento de algum material. Gostava muito de desenhar. Respeitava as regras de segurança na realização de trabalhos experimentais.

Ed. Física	O C.M. foi revelando ao longo do ano lectivo muito interesse, participação e empenho pelas actividades propostas. Foi um aluno assíduo e pontual. Manteve sempre um bom relacionamento com os colegas e a professora. Desenvolveu as competências definidas no seu programa educativo.
Bóccia	O aluno foi sempre muito assíduo e pontual. Com a prática das actividades, o C.M. esforçou-se por ultrapassar as suas limitações, trabalhando com entusiasmo e com relativo bom êxito. A prática da modalidade permitiu-lhe a melhoria das capacidades de coordenação óculo-motora, precisão motora e leitura de trajectórias. Esta actividade revestiu-se também de uma característica de desenvolvimento social, tendo o C.M participado activamente, ajudando, sugerindo, comentando e colaborando cordialmente com os colegas e professor.

Da análise dos resultados de outro instrumento utilizado, “Ficha do Professor”, aplicada no início e no final do Programa de Estimulação Cognitiva, para uma avaliação complementar da evolução do aluno nas áreas cognitiva, motivacional, de interacção social e de comunicação oral, os professores salientam, de uma maneira geral, ganhos mais significativos nas competências de atenção e concentração; observação, organização, compreensão e evocação de informação; implicação nas actividades (envolvimento); perfeccionismo na realização das tarefas; participação e respeito pelas opiniões dos outros e pelas regras; capacidade de colaboração, diálogo, argumentação e vocabulário utilizado.

Resumindo, o C.M., considerado o seu ponto de partida, desenvolveu-se de forma extraordinária quer no domínio sócio-afectivo e motivacional, quer no domínio cognitivo, denotando uma notável agilização de processos mentais que se reflectiu de forma extremamente significativa nas aprendizagens académicas, facilitando as aquisições. Em termos comportamentais e emocionais, está mais calmo, com menos tiques e um pouco mais confiante e comunicativo nos seus relacionamentos interpessoais. Este comportamento mais comunicativo, foi evidenciado, não só pelos professores, como pelos próprios funcionários da escola, demonstrando-o quer com os próprios, quer com os colegas, em contexto de sala de aula e nos restantes espaços da escola. Contudo, é necessário continuar a ajudá-lo a desenvolver a auto-estima e a auto-confiança, assim como, competências e estratégias pessoais de gestão dos níveis de ansiedade. Começa a tentar resolver os problemas de uma forma mais deliberada e a desenvolver uma atitude um pouco mais reflexiva. Apresenta um bom nível de concentração da atenção, embora necessite de pequenos intervalos, a espaços regulares. Isola a informação, simples, que se considera pertinente, em cada situação, e compara-a, de forma mais ordenada, organizando os elementos de forma a constituírem um sentido. Desenvolveu imenso a percepção visual e a capacidade para perceber imagens, reconhecendo de forma mais precisa sinais,

símbolos, ou formas geométricas mais desenvolvidas. De salientar também o desenvolvimento excelente do vocabulário. Já transmite mais as suas ideias, especialmente quando o faz por escrito, e é também argumentativo.

O C.M. teve uma evolução extraordinária, em vários domínios, já referidos. O reforço positivo constante, o afecto, o diálogo, a modelação, o apoio personalizado, a mediação de significados, o ensino de estratégias pessoais de controlo dos níveis de ansiedade e resolução de problemas, o apoio dos professores, colegas e funcionários... são as traves mestras que permitiram e justificam os sucessos obtidos, no âmbito da aplicação do Programa e das MREE adoptadas.

Para o próximo ano lectivo o aluno deverá continuar a beneficiar de um Currículo Alternativo, dando continuidade às áreas e competências programadas para este ano, especialmente no que concerne ao seu desenvolvimento sócio-emocional e estimulação cognitiva. Dever-se-á também privilegiar a área de Língua Portuguesa, área forte, em que se sente competente, e através da qual se potencia a sua auto-estima, valorizando-se os seus conhecimentos. A intervenção directa do professor de educação especial é fundamental.

Avaliação da Eficácia do Programa: Informações Adicionais

A avaliação do programa foi, pois, partilhada com os pais, os próprios alunos e os seus professores, os que com eles conseguiram manter uma relação de maior proximidade e fazer um acompanhamento mais individualizado.

Não podemos ainda deixar de registar outro testemunho do professor que leccionou a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e que também liderava o Clube de Informática, no qual inscrevemos três dos alunos deste estudo, testemunho este relativo ao aluno C.M., o qual refere como sendo o que demonstrou progressos mais evidentes, opinião partilhada pela generalidade dos professores:

“O aluno C.M. demonstrou ao longo do corrente ano lectivo uma evolução bastante notável. No início do ano, o aluno evidenciava timidez, comportamentos com tiques e constrangimentos na sala de aula. Com o avançar das aulas e das sessões no clube de informática, os aspectos comportamentais atrás referidos tornaram-se menos notórios. Adicionalmente o aluno foi demonstrando determinação em aprender, em participar e envolver-se nas tarefas propostas. Questionar quais as tarefas a cumprir e se as estava a

realizar correctamente passaram a ser atitudes frequentemente exteriorizadas pelo aluno. Para além dos aspectos assinalados, ao nível das atitudes, o C.M. foi assimilando alguns conhecimentos práticos e competências essenciais básicas das TIC que considero bastante satisfatórias. Foi com bastante apazimento que registei estas mudanças positivas no aluno.”

Ainda para efeitos de apreciação do impacto do programa na modificabilidade cognitiva dos sujeitos participantes, recorremos a duas provas de avaliação das habilidades cognitivas. Uma prova é tradicionalmente referenciada como teste de *factor g* e figura entre as provas psicológicas mais usadas internacionalmente para a avaliação da inteligência. Referimo-nos às Matrizes Progressivas de Raven (Simões, 2003). Em face das dificuldades cognitivas dos alunos, a nossa opção foi pela utilização das Matrizes Progressivas Coloridas, aliás a única versão deste teste devidamente aferido para a população portuguesa (Simões, 2003). Como o próprio nome indica, esta prova apresenta ao sujeito uma matriz de elementos a perceber e a relacionar de forma a encontrar um elemento em falta (mecanismos de indução e dedução em termos de raciocínio por parte do sujeito). Uma das potencialidades desta prova, para além de se centrar nos processos de inferir e aplicar relações lógicas entre elementos (conceito de *factor g*), decorre do recurso a material figurativo ou geométrico sem recurso à linguagem e às vivências sócio-culturais dos sujeitos. Por este facto, aparece também como uma prova muito usada junto de grupos socialmente minoritários e também junto de sujeitos com algumas dificuldades cognitivas e/ou com fracas habilidades académicas.

Uma segunda prova usada foi a “Prova de Raciocínio Abstracto” da Bateria de Provas de Raciocínio (versão 5/6) da autoria de Leandro Almeida (2003). Esta prova é formada por um conjunto de itens figurativos, no formato de analogia, cabendo ao sujeito escolher, de entre 4 alternativas de resposta, aquela figura que completa a sequência analógica. Como na prova anterior, privilegiam-se os processos cognitivos de inferência e aplicação de relações, assim como, recorre-se a material não linguístico sem ligação às experiências académicas e culturais dos indivíduos. Face às Matrizes Coloridas de Raven, esta prova de raciocínio abstracto é a mais apropriada à idade e ao nível escolar dos alunos alvo deste estudo, mesmo que a nossa opção foi por usarmos a versão da BPR adaptada a alunos do 5º e 6º anos de escolaridade.

Estas duas provas cognitivas foram aplicadas por psicólogo treinado para o efeito, tendo-se optado por uma aplicação sem limite de tempo de ambas as provas (situação não usual apenas na Prova RA da BPR5/6, mas que se achou conveniente aqui em face do tipo de alunos em presença e procurando obter um índice de habilidade sem a interferência de critérios de velocidade de realização). A aplicação das mesmas ocorreu quer antes do início do programa (pré-teste), quer aquando da sua conclusão (pós-teste). Não se recorreu a qualquer grupo de controlo, em virtude dos objectivos deste estudo e ao facto de estarmos face a um estudo piloto nesta matéria (evitar, por razões éticas, avaliações psicológicas de indivíduos desnecessariamente).

Os quatro alunos melhoraram o seu desempenho quando passamos do pré-teste para o pós-teste. Somente um aluno perdeu 2 pontos no Teste de Raven (menos dois itens correctamente respondidos) relativamente ao pré-teste. Por outro lado, se na Prova AR os alunos acertavam mais os primeiros itens e progressivamente iam falhando a sua realização, quer no pré-teste quer no pós-teste, já no Teste das Matrizes de Raven importa atender ao perfil de realização. Com efeito, sabendo-se da dificuldade crescente quando passámos das Séries A, Ab e B ao longo do teste, e que essa dificuldade traduz uma passagem de itens mais perceptivos para itens mais analógicos, importa mencionar que no pós-teste os alunos realizaram correctamente já mais itens analógicos, ou seja, conseguiram inferir e aplicar melhor relações entre os elementos presentes em cada item da prova. A melhoria em geral observada neste teste de matrizes nos alunos ficou a dever-se, basicamente, à melhor entrada e resolução de itens da Série B da prova, isto é, os itens de natureza analógica.

Uma sistematização dos resultados dos alunos no pré-teste e pós-teste nas duas provas aparece indicada no quadro seguinte. Importa referir que no teste de Raven, a par das 3 séries se inclui uma nota “total”, e que após a indicação dos valores no pré-teste, os valores de pós-teste estão dentro de parêntesis:

Sujeitos	Raven – A	Raven – Ab	Raven – B	Raven - Total	RA-BPR5/6
AC	10(12)	9(9)	7(11)	26(32)	8(10)
DG	4(9)	7(10)	5(8)	16(27)	5(8)
JM	11(10)	12(11)	8(8)	31(29)	6(8)
CM	9(10)	9(9)	6(10)	25(29)	3(7)

Analisando os resultados do quadro, explicitam-se os ganhos dos alunos do pré-teste para o pós-teste (situação generalizada a todos os alunos na Prova RA – BPR5/6). Nesta prova, os ganhos limitaram-se apenas entre 2 e 4 pontos. No Teste de Raven, o aluno JM apresenta alguma estabilidade no seu desempenho (perde 2 pontos no pós-teste, muito embora isso se fique a dever a uma excelente prestação no pré-teste nas séries iniciais do teste). Os restantes três alunos apresentam ganhos de 4, 6 e 11 pontos do pré para o pós-teste nesta prova de matrizes. Excepto no caso do sujeito DG, estes ganhos ficaram sobretudo a dever-se ao maior número de acertos na Série B do teste, ou seja, os itens mais tipicamente analógicos (os itens mais difíceis do teste). Estes valores apontam para o efeito benéfico do programa em termos de desenvolvimento das habilidades cognitivas por parte dos participantes.

Tomando o conjunto de informação recolhida, designadamente, as percepções dos vários intervenientes e das situações de realização tomadas para efeito de avaliação da eficácia do programa, este parece conseguir o seu objectivo último: a modificabilidade cognitiva dos sujeitos. Esta modificabilidade vai no sentido de um melhor funcionamento cognitivo e dos níveis superiores de realização. Comparativamente, dos quatro alunos, o C.M. parece ser aquele que evidenciou ganhos mais significativos, dado o seu ponto de partida, inferido pela autora e confirmado pelos diversos intervenientes. Ganhos estes cujo alcance nos deixou inclusivamente, positivamente perplexos. Para além da evolução, já descrita, em áreas diversas, a comparação dos resultados entre o pré e o pós-teste nas provas das Matrizes Progressivas de Raven, indicam a existência de ganhos, em qualquer dos alunos, os quais são expressivamente mais evidentes no aluno D.G. e também no já mencionado aluno C.M. Neste, os ganhos foram ainda mais expressivos no Reteste da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR) de Almeida (2003). Para o facto, uma explicação possível seria a do seu persistente isolamento social, desde tenra idade, quer em ambiente escolar, quer em ambiente familiar, que terá determinado uma falta de estimulação social, afectiva e cognitiva, com reflexos no seu desenvolvimento, atrofiando-o. Aparentemente, começando agora a libertar-se um pouco mais, sentindo-se um pouco mais auto-confiante e competente, *arrisca-se* a uma maior comunicação com as pessoas, expondo-se e revelando-se mais. Diria que o C.M. ganhou asas... e voou...

Bem a propósito, não poderia deixar de registrar aqui uma das suas bonitas composições, que, melhor do que qualquer outra descrição, documenta bem a sua evolução. O tema era “SE EU FOSSE UMA ESTRELA”.

“Se eu fosse uma estrela brilhava tão forte como o sol. À noite, eu podia estar lá no céu, para dar luz à lua e, assim, o céu escuro ficaria transformado num céu lindo e fluorescente como a minha caneta. Esta caneta tenho-a em cima da minha secretária e está a minha frente.

Pois... se eu estivesse lá em cima, podia ir para onde eu quisesse. Viajar através dos outros planetas e através de outras estrelas. Também visitaria outras galáxias, outro lado do mundo, sem nunca parar.

De dia, eu ficaria a dormir e à noite eu ficaria acordada, toda a noite, sem dormir. Mesmo de manhã, eu podia estar acordada até a noite chegar, porque as estrelas não comem, nem bebem, nem dormem... Ou será que dormem, como as pedras duras que existem nas estradas, os paralelos, ou mesmo nos caminhos com muita terra... em todos os caminhos que as pessoas encontram, quando vão a passear... Será que são as estrelas que também se escondem, vendo-se através dos pinheiros, eucaliptos e em muitos cedros?

Eu adoraria ser uma estrela”.

CONCLUSÃO

Não pretendemos na etapa final deste estudo fazer propriamente uma conclusão no sentido de derivar, de todo o trabalho realizado, postulados precisos que seriam necessariamente restritivos e redutores. Conceitos-chave foram já analisados, no final de cada capítulo, com os sub-capítulos, intitulados “Em síntese”. Intentamos agora, em alternativa, fazer algumas reflexões finais, retomando também questões deixadas em aberto ao longo deste estudo, designadamente no domínio do desenvolvimento curricular em ambientes escolares do ensino básico e, neste contexto, o papel da educação cognitiva como alternativa complementar de intervenção. Passamos depois ao destaque do que de mais positivo se conseguiu com este estudo, nomeadamente os seus contributos para a intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem e Deficiência Mental. Finalizamos com a descrição de algumas linhas de orientação para investigação futura, de algum modo reconhecendo as próprias limitações deste nosso estudo.

Aprender a interagir e a reflectir, a pensar em como resolver os problemas diversos, que estratégias utilizar e como tomar resoluções, assim como ensinar às novas gerações ferramentas para aprenderem mais e melhor, é uma necessidade essencial da educação e talvez, hoje, o currículo mais relevante da escola. Em educação e pedagogia, desde sempre se têm confrontado várias concepções pretendendo responder à questão "O que é ensinar?". Os vários paradigmas distinguiram-se acima de tudo no vértice, da trilogia aluno – conteúdos - professor, sobre o qual recaiu a atenção e ao qual mais importância foi

atribuída. Quando, neste "triângulo isósceles", a importância máxima é dada aos conteúdos temos, então, um modelo de escola tradicionalista, com um conceito de currículo disciplinar ou académico e um modelo transmissivo. A criança é encarada como um ser passivo, obrigada a aprender aquilo que se considerou útil que se aprendesse, sendo a submissão às autoridades instituídas, sobreposta, às necessidades e liberdades individuais. O conhecimento, neste modelo, é encarado como produto acabado, estanque, absoluto: é a verdade. O professor torna-se, nesta concepção, um mero transmissor dessa "verdade", os conteúdos. De acordo com Freitas (1995), "É já lugar comum dizer que um professor não pode ser um mero transmissor de conhecimentos; mas a maior parte das investigações continua a mostrar que a maioria actua como se fosse essa ainda a sua missão principal".

Em alternativa à falta de rigor do modelo tradicional de transmissão surgiu um outro baseado no pressuposto que a aprendizagem é unicamente resultante da acção do professor, o ensino, logo este teria de ser rigoroso - O currículo tecnológico. Com toda a atenção focada na acção do educador, este baseava o ensino numa programação exaustiva de objectivos e de calendarizações de sequências de actividades directamente ligadas com esses objectivos, que o professor aplicava fielmente na sala de aulas, avaliando por fim os seus alunos em relação a estes objectivos planificados. O papel do aluno consistiria em desenvolver um conjunto de respostas de aprendizagem, geralmente seguindo a sequência de actividades determinadas anteriormente pelo professor.

Outras alternativas são apresentadas por concepções humanistas e construtivista de currículo, que focam a sua atenção no vértice da trilogia acima referida, em que, desta feita, o aluno assume um papel central na sua aprendizagem e desenvolvimento. Os princípios que regem esta perspectiva preocupam-se em respeitar a sua liberdade e autonomia. Nesta concepção é criticado o dirigismo das duas concepções anteriores, pois era impensável, que fosse possível planificar a aprendizagem quando se quer atender aos interesses do aluno. Para os que se enquadram nesta perspectiva, o conhecimento está na realidade, pelo que a criança poderá chegar a esse conhecimento espontaneamente ao entrar em contacto e agindo intencionalmente com ela. O papel do professor, é o de um companheiro-líder num processo de aprendizagem.

A nossa posição, enquanto investigadores-participantes no processo de ensino-aprendizagem dos quatro alunos deste estudo, apoiou-se numa concepção de currículo construtivista, em que, à partida, não se encaram os vértices desta trilogia (aluno-conteúdos-professor) separadamente, ou em que um predomina, antes interactivam numa

formação equilátera, passando-se estas interacções num contexto que influencia e é influenciado neste processo. Assim, e lembrando a dificuldade de promoção e operacionalização de uma cultura de inclusão, procuramos salientar a importância do papel do professor enquanto mediador de um currículo aberto, adequado às condições contextuais e em que as circunstâncias individuais do aluno são ponto de partida para a mediação e adequação dos conteúdos, de modo a que o seu desenvolvimento seja equilibrado e que inter-relacione o aprender e o "aprender a aprender", a teoria e a prática, a cultura escolar com a cultura do seu meio envolvente. Assim também, destacamos a importância de um trabalho colaborativo entre os professores que possibilite e proporcione uma formação integral e equilibrada, estimulando todas as aptidões humanas, proporcionando a aquisição de atitudes autónomas, que levem a uma conduta civicamente responsável e interveniente na vida comunitária. Tomando as palavras de Freitas, “sejam quais forem as posições ideológicas subjacentes à concepção de um *curriculum* não parece ser discutível o princípio de que a escola tem de conseguir que os seus alunos efectuem aprendizagens simultaneamente enriquecedoras e úteis, interpretando eu esta ideia de utilidade como fornecer-lhes os instrumentos básicos para que possam singrar na vida como indivíduos independentes” (1998:28).

Ao concluirmos a nossa tese, diríamos que começa a haver, sem dúvida, uma tomada de consciência generalizada da necessidade dos processos de ensino-aprendizagem não se remeterem apenas ao ensino de conteúdos de carácter conceptual e factual. Em alternativa propõe-se uma escola dirigida também e fundamentalmente à formação pessoal e social do aluno. Freitas, citando o sugestivo título de um livro de Costa e Liebemann, “Encarando o Processo como Conteúdo: Para um Renascimento do Currículo” (1997), responde ao problema que é comum a todos os que se confrontam com o *design* de um currículo: a questão dos conteúdos. Se os conhecimentos se desactualizam muito rapidamente, o que é necessário é organizar um currículo “no qual os teus alunos aprendam a aprender os conteúdos que dia a dia tiverem necessidade de obter” (1998:29). Neste contexto, torna-se por demais evidente a necessidade de implementação de programas de estimulação sócio-cognitiva, potenciando o desenvolvimento das capacidades sócio-emocionais, cognitivas e metacognitivas, reeducando ou ampliando as ferramentas de resolução de problemas e de aquisição de conhecimentos, assim como, as capacidades de diálogo, de negociação e de colaboração.

Numa perspectiva epistemológica, já há vários anos se verifica uma preocupação de renovação de conceitos daquilo que é considerado conhecimento, educação e *currículum*. Nesta demanda, surge a necessidade da procura da harmonia entre a organização interior e a experiência externa, sublinhando-se o dinamismo da relação entre o indivíduo e o meio e a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem pró-activas. Assim, as experiências passadas seriam utilizadas para a compreensão e integração das do presente e, só assim, estas constituiriam verdadeiros estímulos à acção, porque lhes seria possível atribuir algum significado. Pretende-se estimular o indivíduo à descoberta, necessariamente por ensaio e erro, pela pesquisa e pela procura da solução, à renovação ou inovação – não interessando propriamente aqui do quê – conteúdos ou resultados – mas do como – a própria forma de acção no sentido da aprendizagem.

Ambicionando um equilíbrio, a solução para uma pedagogia da descoberta e do pensamento crítico passa por se considerar o currículo como algo mais do que um mero plano de acção, expresso nos projectos curriculares de escola e de turma. O currículo deverá ser encarado, não como um produto em si, mas como um *processo* colaborativo, auto-reflexivo e auto-crítico por parte da escola e seus professores. Um sistema de navegação com pontos de referência provisórios, necessitando inevitavelmente de processos de apropriação, recriação e adaptação aos contextos educativos específicos por cada professor e respectiva equipa, em função de cada escola e respectivos alunos. O professor, ao traçar o seu mapa, reconhecerá os seus mares, as marés, experimentará variantes e assim irá definindo a sua rota. Rota necessariamente também provisória, pois, tal como a “geografia náutica”, também a geografia humana é mutante e mutável. Por outras palavras, as questões “O quê?”; “Como?”; “Quando?” e “Porquê?” (re)começam e acabam nos professores e navegam sempre nos alunos (Ferraz & Melo, 1998). São, entre outros, questionamentos e decisões que se reenviam àquele que deverá ser sempre um agente livre e reflexivo, um mediador na contextualização e na adequação do currículo. Este deverá explicitar-se em um processo vivo, dinâmico, em permanente evolução, flexível, transaccional e diferenciado em função dos elementos e actores em presença. “A escola deve centrar-se e partir dos indivíduos e grupos distintos, valorizando os processos, relacionando-se com questões éticas e morais e fazendo prevalecer o bom-senso, que não deve ser confundido com senso comum, expressões que, decididamente, não são sinónimas” (Freitas, 2004). A escola deve assumir o seu novo perfil de *território de desenvolvimento curricular*, através de uma gestão flexível do currículo.

No Despacho nº 9590/99 (2ª série), que regulamenta a proposta de “Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico” é afirmado que “o projecto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade de contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo”.

Promover a reestruturação escolar e a descentralização curricular não é tarefa fácil, “na realidade, o professor define-se mais no acto de encontro com os seus alunos, do que no acto de concepção e planificação de actividades. Das duas atitudes possíveis, ou seja, o professor querer que os alunos vão ao seu encontro ou decidir ir ele ou ela ao encontro dos seus alunos, só a segunda parece ser pedagogicamente consequente. É hoje uma atitude muito mais difícil do que no passado, mas torna a acção docente muito mais valiosa porque lhe dá uma dimensão interveniente na educação global dos seus alunos” (Freitas, 1995, p. 115).

Qualquer proposta de mediação educativa há de ter em especial consideração os alunos com NEE e, de entre estes, os alunos com dificuldades de aprendizagem (DA), que apresentam uma significativa prevalência no sistema de ensino actual. Ortiz Gonzalez (2003: 66) menciona, a propósito das características específicas do corpo discente, que “perante as diversas categorias (refere-se, de uma maneira geral, às NE) é preciso considerar tanto a sobredotação como a deficiência mental, mas fundamentalmente os alunos com DA e problemas de comportamento. (...) É preciso ter em conta a dimensão social e emocional dos problemas de aprendizagem, assim como a conveniência de proporcionar um meio ambiente criativo para estes alunos”.

A proposta de diferenciação curricular, que concretizamos com o desenvolvimento e aplicação de um programa de estimulação sócio-cognitiva, não dispensa o concurso do apoio especializado em áreas específicas, as áreas mais frágeis, de acordo com as necessidades detectadas no perfil intra-individual do aluno com NEE, nomeadamente, D.A. (*core* currículo: PEI/PE¹⁰). Pretende-se, essencialmente, fomentar o desenvolvimento das ferramentas básicas de processamento da informação, ou seja, a reeducação e promoção das capacidades cognitivas e metacognitivas, como a atenção, a percepção, a organização e

¹⁰ Respectivamente, Plano Educativo Individual e Programa Educativo.

integração de informação, o estabelecimento de relações e a memória, assim como, a capacidade de operacionalização de problemas e de expressão ou elaboração de respostas que, quando afectadas, “se reflectem numa DA nos processos simbólicos, como a fala, a leitura, a escrita e a aritmética” (Fonseca, 1984, citado por Vítor Cruz, 1999). Simultaneamente, pretende-se privilegiar, diferencialmente, em cada aluno as áreas fortes, de forma a ajudar a colmatar os seus problemas específicos e ajudar a desenvolver a sua auto-estima.

Este tipo de mediação, regendo-se por metodologias essencialmente cooperativas, que promovem a discussão e a colaboração no seio do grupo, é também susceptível de gerar a reflexão sobre valores e atitudes, além de que a aprendizagem cooperativa, activa o desenvolvimento dos *skills* metacognitivos. Como dizem Brow e Campione (1996), citados por Freitas e Freitas (2003), “a cooperação favorece a criação de um ambiente metacognitivo, através do discurso, assim ajudando a estruturar o pensamento de cada um dos membros de um grupo”.

Tomando em consideração os critérios de abertura, flexibilidade e o carácter dinâmico deste tipo de programas de intervenção sócio-cognitiva, foi necessário uma constante acção/reflexão/acção que permitisse verificar a adequação das actividades propostas às necessidades e possibilidades concretas de cada aluno e proceder aos necessários ajustamentos. Quanto à avaliação dos ganhos, estes deverão ser encarados mais como a aspiração fundamental do programa, a atingir a longo prazo, fruto de uma construção progressiva, intra e inter-pessoal, potenciando a generalização e transferência das aprendizagens, e não como um aproveitamento “por osmose” que se antecipa em função de determinadas aprendizagens a realizar.

O processo de avaliação deverá assumir um carácter formativo, globalizador e criterial, ou seja, assumir-se como um *feed-back* da auto e hetero-avaliação, multidisciplinar, não só sobre os ganhos cognitivos, expressos em termos descritivos e/ou quantitativos, como sobre alterações de comportamentos e resultados académicos, assentando numa reflexão de processos e percursos. A avaliação dos sucessos deverá ser diferenciada, ou seja, adequada à diversidade e singularidade dos alunos e dos contextos: não se trata de situar os alunos uns em relação aos outros mas, sobretudo, de nos permitir uma tomada de consciência das etapas, transpostas nos processos de aprendizagem dos alunos, fomentando também esta consciência da modificabilidade nos próprios alunos e restantes elementos da comunidade educativa. Por consequência, dever-se-á valorizar a

avaliação dos processos, que consideramos mais importante e significativo do que os produtos ou resultados finais.

Com a parte mais teórica deste mestrado analisamos também a evolução do conceito e práticas da educação especial, no quadro da nossa realidade educativa, comparativamente com outros países. O valor deste enquadramento passou, essencialmente, pela expressão de algumas preocupações actuais no âmbito do movimento da escola inclusiva, colaborativa, consciencializando para a necessidade de mudança dos papéis dos professores do sistema de ensino regular e especial. Feito este enquadramento, e tendo por finalidade a análise do conceito e práticas da educação cognitiva, enquanto intervenção educativa eficaz, em variados contextos de aprendizagem, partimos para o estudo das características e etiologias das condições defectológicas, designadamente, das DA, para apreciar do grau de eficácia destes programas em estudantes com NEE, promovendo ou reeducando capacidades cognitivas e metacognitivas, atestando também a sua aplicabilidade na Deficiência Mental (DM). Centramo-nos depois no conceito de educação cognitiva, seus fundamentos, princípios e implicações, explicando as bases teóricas da modificabilidade cognitiva estrutural, o conceito de experiência de aprendizagem mediatizada, os objectivos, os critérios, as características da mediação e as metodologias da educação cognitiva.

Com o desenvolvimento, aplicação e estudo dos efeitos de um programa de estimulação cognitiva em adolescentes com NEE, assumido como a parte empírica desta tese de mestrado, verificamos que, na sua aplicação, seja por professores de educação especial ou por professores do ensino regular, é muito importante que o aplicador se saiba posicionar na “*retaguarda*”, coadjuvando os participantes na resolução de problemas mas deixando-lhes o papel de protagonistas. Não deixará de desempenhar um papel intensamente *activo* na estimulação de interesses, na captação de dificuldades, na reformulação de verbalizações, no questionamento das resoluções e na gestão das discussões ao longo das actividades do programa. A sua actuação deve ser pautada com base no conhecimento das potencialidades, interesses e dificuldades de cada um dos elementos do grupo, tanto a nível cognitivo, como a nível sócio-relacional. Na aplicação do programa, é igualmente importante o momento do estabelecimento das regras de funcionamento do grupo. Tais regras devem ser claras e comprometer os membros do grupo nos direitos e deveres de participação, salientando-se a necessidade de cada um não

deixar de verbalizar as suas ideias, sabendo ouvir e respeitar as opiniões dos outros. Para este efeito, o trabalho de grupo durante as actividades do programa, implicará o estabelecimento de um clima, informado e solidário, baseado no dever e no direito de participação e de respeito mútuo (Almeida, 2005).

Tal como na aplicação, a avaliação deste tipo de programas, tem de equacionar um conjunto alargado de variáveis, que não são fáceis de operacionalizar metodologicamente, nomeadamente, o nível de desenvolvimento e de competência cognitiva; o ritmo e potencial de aprendizagem; os problemas sociais e cognitivos específicos, apresentados por cada um dos intervenientes. Estas variáveis podem, por si só, justificar mudanças mais ou menos substanciais, quando comparados os resultados do pré e pós-teste. Na avaliação destes programas salienta-se, ainda, que alguns dos ganhos ocorridos, nomeadamente em termos de motivação para a aprendizagem e para a resolução de tarefas, não são *visíveis* em testes de inteligência usados habitualmente como critério de avaliação externa da eficácia do treino. No entanto, convém lembrar que a questão essencial passa precisamente pela transferência dos seus efeitos, sendo importante a avaliação dos professores, relativamente às demais mudanças no rendimento escolar, assim como uma avaliação dos encarregados de educação relativamente a eventuais mudanças no comportamento dos seus educandos. Na avaliação deste tipo de programas importa, por outro lado, realçar o facto de que dificilmente um mesmo programa será aplicado da mesma maneira, ainda que pelo mesmo aplicador, tratando-se de grupos diferentes. Esta situação é ainda menos plausível quando o programa é aplicado por pessoas distintas. A própria participação dos sujeitos varia, muitas vezes, de sessão para sessão e até de actividade para actividade, consoante o maior ou menor grau de interesse, ou de dificuldade, entre outros factores, que afectam a disponibilidade psíquica para o empenhamento. As condições em que assenta a aplicação do programa, assim como a sua avaliação pelos professores, são decisivas para qualquer ilação sobre a sua maior ou menor eficácia, em contexto escolar (Almeida, 2005). A implementação destes programas pode também ajudar na reestruturação das práticas lectivas de ensino-aprendizagem, assim como nas formas usuais de avaliação, potenciando a diferenciação de conteúdos e a diversificação de estratégias, em contexto de sala de aula, para alunos ou grupos de alunos desiguais. Não podemos deixar de salientar que o ensino adaptado e mais individualizado, a centração no que é essencial, em termos de competências e conteúdos, assim como a possibilidade de mais tempo de aplicação e treino, faseando a complexidade, particularmente no que diz respeito aos casos mais

problemáticos, adaptando-se os programas, *regulares* ou específicos, e as metodologias, às características das dificuldades dos alunos, assim como a crença, partilhada entre todos os elementos ou comunidade educativa, na modificabilidade e possibilidade de aperfeiçoamento dos alunos, induzirá também ao reforço não só da sua auto-estima e do auto-conceito, como também da motivação pessoal e do envolvimento na mudança. Esta crença por parte dos alunos permite-lhes uma maior abertura e disponibilidade para aquisições mais estáveis e de maior transferência, quer ao nível de conteúdos quer ao nível das estratégias de resolução de problemas, potenciando assim o rendimento escolar e o próprio desenvolvimento psicológico. O envolvimento e a participação da comunidade educativa, pais incluídos, são, pois, importantes para uma maior coerência das práticas, a transferência e a generalização das aquisições em contexto escolar.

Tomando as palavras de Almeida, “a par do *curriculum*, os alunos deverão ter oportunidades intencionais para aprender a pensar e a aprender. Os programas de treino cognitivo servem esses objectivos, estejam inseridos no currículo das várias disciplinas, ou trabalhados no “estudo acompanhado” ou em algum outro momento escolar específico. Não havendo “receitas”, para as dificuldades de aprendizagem e de realização cognitiva dos alunos, interessa evitar que os programas de treino sejam percebidos pelos vários intervenientes e pelos próprios alunos como “remédio” para as dificuldades sentidas. O melhor treino nas estratégias de aprender e de pensar passa por favorecer a autonomia do aluno no uso selectivo das estratégias de acordo com as suas características pessoais e as exigências das situações. Neste sentido, o treino a proporcionar não se pode circunscrever às funções cognitivas em sentido restrito (nível operativo). Importa que estes programas desenvolvam nos alunos um discurso interno de auto-regulação cognitiva (nível metacognitivo), devendo também considerar as percepções pessoais de competência, as atitudes em relação à aprendizagem ou as próprias motivações. (...) a eficácia de um programa de treino cognitivo depende, não só da qualidade das actividades do mesmo programa, mas também, e sobretudo, da qualidade dos métodos e estratégias que venham a ser empregues na sua aplicação. Não se tratando da mera transmissão de “receitas”, antes da apropriação pelos alunos de competências que lhes pareçam alternativas mais eficazes aos seus comportamentos e atitudes habituais, a dinâmica nas actividades das sessões, acaba por assumir um papel decisivo nesse treino. Por outras palavras, mais que os conteúdos em si mesmos (actividades, tarefas), os procedimentos tomados na implementação das actividades têm um papel decisivo neste tipo de programas (...)

justificando a formação dos profissionais para o efeito” (Almeida, 2005). O treino de competências cognitivas deve ser adaptado às diferentes situações de aprendizagem e de realização dos alunos, assumindo o aplicador, sobretudo, um papel de mediador, de facilitador da exercitação dos alunos e das suas verbalizações, ajudando-os a consciencializarem-se de estratégias utilizadas nas respostas dadas, proporcionando conteúdos para o aperfeiçoamento pessoal, para a interiorização e para o confronto de posições entre os vários elementos do grupo.

Logicamente que este estudo, como a generalidade das teses, tem as suas limitações. No fundo, um estudo como este suscita a vontade de prosseguir com novas linhas de intervenção e de investigação face às limitações e imperfeições daquilo que se faz e consegue a cada momento. Em estudos posteriores, gostaríamos de ver alargada a amostra, seleccionando um número mais representativo de elementos para o grupo experimental, assim como, associando ao estudo da sua eficácia, um grupo de controlo. Talvez que o critério adoptado para a selecção da amostra não seja fácil de manter, ou seja, alunos do 3º CEB, acompanhados pela equipa de educação especial, para os quais se tenha adoptado a medida “Currículo Alternativo”, sugerindo alunos com graves problemas cognitivos. Isto dado ao número limitado da população abrangida, quando circunscrita a uma pequena área geográfica ou a um pequeno número de agrupamentos de escolas.

Gostaríamos também que se continuassem os estudos de adequação do programa de Almeida e Morais (2003), intitulado “Promoção Cognitiva”, a alunos com NEE, passando agora para os processos cognitivos mais específicos da etapa seguinte, designada “categorização de informação”. Como já referido, considerámos que a esta etapa será necessário dedicar um tempo mais substancial de treino. Recomendamos, assim, que em estudos posteriores se proceda à adaptação, diversificação e introdução de novos exercícios para o desenvolvimento do programa, fazendo também a sua aplicação experimental, envolvendo não só a categorização de informação como as restantes funcionalidades cognitivas do Módulo de “Relacionamento de Informação” (inferência de relações, estabelecimento de correspondências e dedução de implicações). As actividades deste módulo deverão ser consideravelmente simplificadas e implicarão um treino aturado e o uso recorrente de materiais manipuláveis diversos. O mesmo se poderá dizer relativamente ao treino das funções previstas no Módulo “Elaboração de Respostas” (*out-put*). Assim, gostaríamos que se concretizasse o *design* de um programa de treino completo, para alunos

com NEE de carácter cognitivo, independentemente de se enquadrarem no âmbito das deficiências mentais, risco educacional, ou mesmo Dificuldades de Aprendizagem. Tomando as palavras de Forsyth (2004), a propósito da população alvo para a aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein, e retomando a questão da amostra, *“the Instrumental Enrichment program is an intervention strategy developed by Feuerstein with the aim of modifying the cognitive functions of retarded adolescents in Israel. The target population for whom the program was initially devised, however, is characterized by Feuerstein (1990) in terms of the syndrome of «socio-cultural deprivation». The term cultural deprivation is intended to convey a meaning very different from that usually encountered in the literature. Operationally, cultural deprivation is defined as a reduced capacity on the part of individuals to modify their intellectual structures in response to direct exposure to external sources of stimulation. The source of this inability, or reduced capacity, to organize and elaborate information is a lack of «mediated learning experiences»”*. Seja qual for a categoria ou etiologia em que se inscrevam as condições defectológicas do aluno com NEE, dever-se-á sempre proceder a um estudo aturado, multidisciplinar, das suas necessidades específicas, actuando em consonância. Um programa completo, para alunos com NEE, com os módulos de captação de informação, o seu processamento e a produção de respostas, poder-se-ia aplicar por um período de tempo mediando entre os dois e os três anos. Desta forma, a agilização cognitiva, documentada no nosso pequeno grupo experimental, poderia traduzir-se em aquisições ainda mais fecundas e estáveis, potenciando uma efectiva modificabilidade cognitiva, garantindo uma maior generalização e transferência das aquisições.

Gostaríamos de destacar ainda, concluindo, que este tipo de intervenção e mediação educativa, proporcionada com os programas de treino específico das funções cognitivas, não é somente eficaz com crianças muito jovens, em risco educacional, sendo utilizado como medida preventiva. Com o nosso estudo, antecipa-se serem estes programas interessantes e eficazes em populações-alvo com necessidades educativas especiais, de carácter cognitivo, designadamente, deficiência mental. Tomando, uma vez mais, as palavras de Forsyth (2004), *“There may be no need to limit such children’s growth by prematurely setting pessimistic goals for elementary academic opportunities and vocational education before adequate steps are taken to improve there levels off functioning. Similarly, it may not be necessary to place our hope entirely in early intervention on the grounds that once children have graduated beyond their preschool*

years, it is too late for any substantial return on investments in mediated learning. Although considerably more research is required, the results of this study suggest that a more optimistic view of the responsiveness of older children to educational stimulation may be warranted". Esperamos que o nosso estudo tenha dado um pequeno contributo no sentido de reforçar as crenças na possibilidade de se intervir eficazmente na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo dos alunos, em particular daqueles de quem menos se espera.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, I. (1992). O Desenvolvimento Sócio-Emocional dos Alunos do Ensino Primário. *Inovação*, 5 (2-3),133-135.
- Afonso, A. (2005). Decência para que não nos envergonhemos. *Correio da Educação*, 214. Porto: Criap-Asa.
- Almeida, L. S. & Salema, H. (1992). Introdução. *Inovação*, 5 (2-3)13-16.
- Almeida, L. S. (1991). *Cognição e Aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, L. S. & Morais, M. F. (1988). *Promoção Cognitiva: Programa de treino cognitivo para alunos do Ensino Secundário*. Barcelos: Didálvi.
- Almeida, L. S. & Morais, M. F. (1991). *Promoção Cognitiva*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. & Morais, M. F. (1992). Educabilidade cognitiva: Conceptualização, Operacionalização e Intervenção. *Inovação*, 5 (2-3), 29-52.
- Almeida, L. S. & Morais, M. F. (2002). *Programa de Promoção Cognitiva*. Braga: Psiquilíbrios (4ª edição).
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e Aprendizagem: Como a sua Aproximação Conceptual Pode favorecer o Desempenho Cognitivo e a Realização Escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática* (1), 17-32.

- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Ed.), *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S., coord. (2003). *Avaliação e Intervenção nos Métodos de Estudo*. Madeira: SREM/DRE.
- Almeida, L.S. & Simões, M. R. (2004). Os Testes de Inteligência na Orientação Vocacional. In Lúcia Mexia Leitão (coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. S. (1988). *Teoria da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Alonso, L. G. (1995). *Cadernos de apoio da Disciplina de Desenvolvimento Curricular e Metodologia do Ensino Básico*. Braga: CEFOPE, Universidade do Minho.
- Assembleia-Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.
- Bautista, R. et al (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Carrilho Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Carvalho, A. P. (1992). Como ajudar as crianças na leitura. *Inovação*, 5 (2-3), 115-122.
- Carvalho, O. A. (1992). Projecto Educativo – Edifício escolar: que relação? *Inovação*, 5 (2-3), 103-114.
- UNESCO (1990). Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia.
- UNESCO (1994). Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade. *Declaração de Salamanca*.
- Conselho Nacional de Educação (1998). Parecer. Lisboa: CNE, 311-313.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L. M. (1994). A Educação da criança com Necessidades Educativas Especiais hoje: a formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação* (7), 45-53.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2000). Editorial. *Inclusão*, 1.
- Correia, L. M. (2001). Editorial. *Inclusão*, 2, 5 - 9.
- Correia, L. M. (2002). Editorial. *Inclusão*, 3, 3 - 4.
- Correia, L. M. (2002b). Avaliação e Dificuldades de Aprendizagem. *Inclusão*, 3, 75-89.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp.23-29). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003b). O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Luís de Miranda Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003c). Apontamentos de aulas e textos policopiados no âmbito da disciplina de *Dificuldades de Aprendizagem* do Mestrado em Educação Especial. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp 17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997b). Práticas tradicionais na colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp 11-16). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15 – 29.
- Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva, *Inclusão*, 1, 31 - 35.
- Correia, L. M., Martins, A. P. L., Santos, A. C., Ferreira, R. M. S. (2003). Algumas estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas. In L. M. Correia, *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp.31-52). Porto: Porto Editora.
- Crick, F.& Koch, C. (1992). The Problem of Consciousness. *Scientific American*, 267, (3), 110-117.
- Cross, J. (1983). *O Ensino de Arte nas Escolas*. São Paulo: Editora Cultrix.

- Cruz, V. (2001). Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem. *Sonhar*, VII. (3), 271-285.
- Cruz, V. (2003). Textos policopiados no âmbito da disciplina de *Dificuldades de Aprendizagem* do Mestrado em Educação Especial. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2000). Uma abordagem à inteligência. *Sonhar*, VI (2-3).
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Damasio, A.R.& Damasio H. (1992). Brain and Language. *Scientific American*, 267 (3), 62-71.
- Damásio, A: R. (1995). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A: R. (2000). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia na Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DEPGEF (1990). *A Criança Diferente – Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*. Lisboa: GEP, ME.
- Felizardo, D. (1997). *Combater as Dificuldades de Aprendizagem: Actividades de Apoio Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferraz, A. & Melo, M. C. (1998). Na rota da integração das Expressões Artísticas. In *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Figueiredo, M. (2002). As fronteiras da formação: A profissão de professor e a escola inclusiva. *Inclusão*, 3, 49-73.
- Fischbach, G.D. (1992). Mind and Brain. *Scientific American*, 267 (3), 24-33.
- Fonseca, J. (1992). Formação de professores para a aprendizagem cognitiva dos alunos. *Inovação*, 5, (2-3), 81-92.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Fonseca, V. (1999). *Aprender a aprender – A Educabilidade Cognitiva* (2ª edição). Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1999b). *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2000). Dificuldades de Aprendizagem Não Verbais. *Inclusão*, 1, 89-112.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2001b). Tendências futuras para a educação inclusiva. *Inclusão*, 2, 11-32.
- Fonseca, V. (2003). Cognição e Dislexia: Uma abordagem neuropsicológica às Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da escrita. *Inclusão IV*, 19-38.
- Fonseca, V. & Cruz, V. (2001). *Programa de Reeducação Cognitiva PASS (Planificação, Atenção e processamento Simultâneo e Sequencial de informação): Avaliação dos seus efeitos em crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: FMH Edições.
- Fonseca, V. & Santos, F. (1998). *Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein. Avaliação dos seus Efeitos no Potencial Cognitivo de Adolescentes com Insucesso escolar*. FMH Edições.
- Formosinho J. & Machado J. (2003). Formação e (In)Diferenciação dos professores. *Elo Especial*, 117 – 128.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber educar: Revista da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti* (2), 7-19.
- Formosinho, J. (2003). Apontamentos de aulas e textos policopiados no âmbito da disciplina de *Sociopedagogia* do Mestrado em Educação Especial. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Forsyth, R.J. (2004). Cognitive modifiability in retarded adolescents: Effects of Instrumental Enrichment. *Pedriatic Rehabilitation*, 7 (1), 20-29.
- Freitas, C. M. V. (1995). Caminhos para a Descentralização Curricular. *Revista Colóquio – Educação e Sociedade*, 10, 99-118.
- Freitas, C. M. V. (2004). Avaliação e exames. *Correio da Educação: Semanário dos Professores*, 182. Porto: CRIAP-ASA.

- Freitas, C. M. V. et al (1998). Inovação Curricular. O desafio que espera uma resposta. In J. A. Pacheco; J. M. Paraskeva & A. M. Silva (orgs). *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 13-31.
- Freitas, C. M. V. et al (2001). *Gestão Flexível do Currículo. Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V.(2003). A actualidade da aprendizagem cooperativa em Portugal. *Correio da Educação: Semanário dos Professores*. Suplemento (42). Porto: CRIAP-ASA.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Intelligence*. New York: Basic Books.
- Gershon, E.S.& Rieder, R. O. (1992). Major Disorders of Mind and Brain. *Scientific American*, 267 (3), 88-95.
- Goldman-Rakic, P.S. (1992). Working Memory and the Mind. *Scientific American*, 267 (3), 72-79.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: Editora MacGraw – Hill de Portugal.
- Henriques-Christophides, A. (1996). *Jogar e Compreender: Propostas de Material Pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, M.M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hinton, G. E. (1992). How Neural Networks Learn from Experience. *Scientific American*, 267 (3), 104-109.
- Hunter, D. (1999). Systems change and the transition to inclusive systems. In M. Coutinho, & A. Repp (Eds.), *Inclusion: The integration of students with disabilities* (pp. 135-151). Belmont, CA: Wadsworth.
- Kandel, E. R.& Hawkins, R. D. (1992). The Biological Basis of Learning and Individuality. *Scientific American*, 267 (3), 52-60.
- Kauffman, J. M. (2003). Conferir coerência à educação. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Kimura, D. (1992). Sex Differences in the Brain. *Scientific American*, 267 (3), 80-87.

- Kronberg, R. M. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares – A educação especial nos Estados Unidos: Do passado ao presente. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Leitão, L. M. et all (2004). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Lieberman, L. M. (2003). Preservar a Educação Especial... para aqueles que dela necessitam. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades Educativas del Superdotado*. Madrid: EOS.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da Escola Inclusiva: Atitudes dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na área de Dificuldades de Aprendizagem. Original não publicado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Mayer, R. E. (1986). *Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición*. Barcelona: Paidós
- Melo, M. C. (1995). A imagem do outro e a imagem de nós - a interpretação e recriação numa prática integrada de expressões artísticas. *Imaginar*. Set./Out., 11-14.
- Melo, M. C. & Cunha, M. C. B. (1995). As Expressões Artísticas Integradas: contributos para uma reflexão. *Actas do III Congresso das Didácticas e Metodologias de Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (1992): *Educação Especial: Guia de leitura do Decreto-Lei nº 319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria da Educação Especial (1994). *Tendências e desafios da Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação: Decreto – Lei nº 6/2001, *Princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico*. D.R. I Série (15), 2001, Janeiro, 18.
- Ministério da Educação: Decreto-Lei nº 115-A/98, *Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas*.

- Ministério da Educação: Decreto-Lei nº 319/91, *Regime Educativo Especial*. D.R. I Série (193), 1991, Agosto, 23.
- Ministério da Educação: Despacho Conjunto nº 105/97, *Apoios educativos*. D.R. I Série (149), 1997, Julho, 01.
- Ministério da Educação: Despacho Conjunto nº 891/99, *Intervenção Precoce*. D.R. I Série (244), 1999, Outubro, 19.
- Ministério da Educação: Despacho nº 9590/99, *Gestão Flexível do Ensino Básico*. D. R. II Série.
- Ministério da Educação: Despacho Normativo nº30/2001, *Avaliação das aprendizagens no ensino básico*. D.R. I Série (166), 2001, Julho, 19.
- Ministério da Educação: *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*: Lei nº 46/86. D.R.I Série (273), 1986, Outubro, 10.
- Morais, M. F. (1996). *Inteligência e treino cognitivo: um desafio aos educadores*. Braga: Sistemas Humanos e organizacionais.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Moura, M.L.S.; Correa, J.; Spinillo, A. et all (1998). *Pesquisas Brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nisbet, J. (1992). Ensinar e Aprender a Pensar: Uma (re)visão temática. *Inovação*, 5, (2-3), 17-27.
- Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, (1993). Assembleia-geral das Nações Unidas.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. (1992). Cognição e Aprendizagem Escolar. *Inovação*, 5 (2-3), 139-144.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2001). A colaboração como sustentáculo da inclusão. *Inclusão*, 2, 33 - 48.
- Órtiz González, M. C. Educação inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1997). Contraponto. Texto de intervenção realizada no Seminário Rumos: *Inovação e Mudança Educacional*. Braga, 22 de Outubro.
- Pacheco, J. (2002). Preâmbulo ao voo das gaivotas. *A página da Educação*, ano 11 (112), p. 5.
- Pacheco, J. A. (1995). Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais - *Programa Educação para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perkins, D. N. (1995). *Outsmarking IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York: The Free Press.
- Perret-Clermont, A.N. (1978). *Desenvolvimento da Inteligência e Interacção Social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1995). *A Psicologia da Criança*. Porto: Porto Editora.
- Pires, L. (2002). *Práticas Pedagógicas – Reorganização Curricular do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Maia: Nova Gaia.
- Plaisance, E. (2002). A integração de crianças com incapacidades em escolas de ensino regular: Um novo desafio. *Inclusão*, 3, 39 - 48.
- Prieto Sánchez, M. D.; Ballester Martínez, P. et al (2003). *Las Inteligencias Múltiples - Diferentes Formas de Enseñar y Aprender*. Madrid: Pirámide.
- Public Law 101-476, 20 U.S.C. (1990). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*, 101th Congress, First Session. EUA.
- Public Law 94-142 (1975). *Education for All Handicapped Children Act*. 94th Congress, First Session. EUA.
- Regular Education Initiative (1986): EUA.
- Rief, S.F. & Heimburge, J.A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*, 1. Porto: Porto Editora.

- Rief, S.F. & Heimborge, J.A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*, 2. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexão Sobre Uma Agenda Possível. *Inclusão*, 1, 7-14.
- Rodrigues, D. Org. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.& García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Sá, A. J. A. C.& Faria, M. C. S. L (1992). *Clube de Matemática: A Aventura da Descoberta*. Lisboa: Edições Asa.
- Salema, H. (1992). Ensinar e Aprender a Pensar na Compensação Educativa. *Inovação*, 5 (2-3), 65-80.
- Sanchez, I.R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. C. (2002). Problemas de Comunicação em alunos com necessidades educativas especiais: um contributo para a sua compreensão. *Inclusão*, 3, 21-38.
- Santos, M. E. M. (1992). Aprender a Pensar: Interações Ciência/tecnologia/Sociedade. *Inovação*, 5 (2-3), 93-102.
- Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Inclusion: a guide for educators* (pp 49-65). Baltimore: Paul Brooks.
- Schatz, C. J. (1992). The Developing Brain. *Scientific American*, 267 (3), 34-41.
- Selkoe, D. J. (1992). Aging Brain, aging Mind. *Scientific American*, 267 (3), 96-103.
- Serra, H.; Nunes, G. & Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Exercícios e Actividades de (Re)Educação*. Porto: Asa Editores.
- Serra, H.; Caldeira, C. & Alves, T. (2003). *Cadernos de Reeducação Pedagógica, Dislexia 1*. Porto: Porto Editora.

- Serra, H.; Caldeira, C. & Alves, T. (2001). *Cadernos de Reeducação Pedagógica, Dislexia 2*. Porto: Porto Editora.
- Serra, H. & Alves, T. (2005). *Cadernos de Reeducação Pedagógica, Dislexia 3*. Porto: Porto Editora.
- Simões, M.R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sisto, F.F.; Boruchivitch, E; Fini, L.D.T.; Brenelli, R.P.& Martinelli, S.C. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Snape, C.& Scott, H. (1997). *Vamos contar*. Lisboa: Gradiva Júnior.
- SPN Informação (1999). Escolas - que autonomia? *Placard Sindical* (107), p.7.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem desenvolvimentalista*. Amadora: McGraw-Hill.
- Valente, M. O. (1992). Percursos de investigação do Projecto Dianóia. *Inovação*, 5 (2-3), 53-63.
- Voltz, D. L.; Brazil, N. & Ford, A. (2002). O que realmente importa sublinhar na educação inclusiva: Guia prático para a sua implementação. *Inclusão*, 3, 05 - 20.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wood, L. E. (1988). *Estrategias de Pensamiento*. Barcelona: Labor.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeki, S. (1992). The Visual Image in Mind and Brain. *Scientific American*, 267 (3), 42-50.
- Zenhas, A; Silva, C; Januário, C., Malafaya, C. & Portugal, I. (2002). *Ensinar a Estudar, Aprender a Estudar*. Porto: Porto Editora.

Grelhas de Observação dos Professores

FICHA DO PROFESSOR: _____

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO ALUNO

Início ☐ ____ / ____ / ____ Final ☐ ____ / ____ / ____

Aplicação do Programa

Risque, em cada linha, o número correspondente à seguinte escala de valores:

1. <i>Difícilmente ou nunca</i>	4. <i>Frequentemente</i>
2. <i>Raramente</i>	5. <i>Sempre ou quase sempre</i>
3. <i>Algumas vezes</i>	

Pensamento	Atento / Concentrado	1	2	3	4	5
	Observador / Ouvinte Atento	1	2	3	4	5
	Organizado	1	2	3	4	5
	Compreende instruções simples	1	2	3	4	5
	Evoca informação	1	2	3	4	5
Motivação	Implica-se nas tarefas (envolvimento)	1	2	3	4	5
	Persistente	1	2	3	4	5
	Participativo	1	2	3	4	5
	Perfeccionista	1	2	3	4	5
	Auto-crítico	1	2	3	4	5
Interacção	Sabe ouvir / Espera pela sua vez para falar	1	2	3	4	5
	Respeita a opinião dos outros	1	2	3	4	5
	Respeita as regras	1	2	3	4	5
	Colaborativo	1	2	3	4	5
	Pede ou dá ajuda	1	2	3	4	5
Comunicação oral	Responde a perguntas	1	2	3	4	5
	Transmite as suas ideias / Argumentativo	1	2	3	4	5
	Utiliza um vocabulário adequado	1	2	3	4	5
	Mantém uma conversação lógica	1	2	3	4	5
	Entende e segue instruções	1	2	3	4	5

Registo de Avaliação – 3º Ciclo – Currículo Alternativo

Nome do aluno: _____

Ano: _____ Turma: _____ Nº _____ Período lectivo: _____ Data: ____/____/____

Área/Disciplina	Avaliação ¹¹	Faltas ¹²		Professor(a)
		Fj	Fi	
Ed. Física				
Ed. Visual				
Ed. Tecnológica				
TIC				
EMRC				
Formação Cívica				
Estudo Acompanhado				
Área de Projecto				
Clube de Música				
Clube de TIC				
Clube de Bóccia				
Área vocacional	<i>Av. descritiva</i>			
Cidadania e Emprego	<i>Av. descritiva</i>			
Educação Sócio-Cognitiva	<i>Av. descritiva</i>			
L. Portuguesa	<i>Av. descritiva</i>			
Matemática	<i>Av. descritiva</i>			
História	<i>Av. descritiva</i>			
L. Estrangeira	<i>Av. descritiva</i>			
Ciências Naturais	<i>Av. descritiva</i>			
Geografia	<i>Av. descritiva</i>			
Físico-Química	<i>Av. descritiva</i>			

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

L. P. / Linguagem e Comunicação	
---------------------------------------	--

¹¹ A avaliação das disciplinas ou áreas de Expressão e Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica, Tecnologias de Informação e Comunicação e EMRC é feita de forma quantitativa (sombreado azul); a avaliação das áreas curriculares não disciplinares, assim como dos clubes, é feita através de uma menção qualitativa (sombreado verde); a avaliação das áreas curriculares disciplinares, mais académicas ou teóricas, é feita de forma qualitativa, expressa de forma descritiva (sombreado amarelo): aquisições e comportamentos observados pelos professores, relativamente às competências definidas no programa do aluno.

¹² Fj: Faltas justificadas; Fi: Faltas injustificadas

MAT.	
Ed. Sócio-Cognitiva	
Cidadania e Emprego	
Área Vocacional	
L. Estrangeir	
História	
C. Naturais	
Geografia	
F. Química	

OBS.

A Prof. de Educ. Especial	A Directora de Turma	O Encarregado de Educação
_____	_____	_____
Data: ____ / ____ / ____		

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Ano Lectivo de 2005/06

Disciplina de : _____

IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno: _____

Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Nº: _____

MEDIDAS DO REGIME EDUCATIVO ESPECIAL (Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto):

Artigo 2.º - Ponto 2, alínea i) Ensino Especial

Artigo 11.º - - Ponto 1, alínea b) – Currículo Alternativo

AVALIAÇÃO – NÍVEL DE DESEMPENHO

- Assiduidade / Pontualidade
- Interesse pelos conteúdos propostos no seu Programa Individual
- Empenho e Participação nas aulas
- Capacidade de Atenção / Concentração
- Capacidade de Iniciativa
- Capacidade de Organização do trabalho
- Relacionamento com os colegas
- Relacionamento com o professor
- Comportamento na sala de aula
- Cumprimento das normas
- Competências adquiridas
- Competências não adquiridas
-

SINTESE DAS ACTIVIDADES REALIZADAS

(Na Escola / com a Família / Outros Serviços / Comunidade em geral)

OBSERVAÇÕES / SUGESTÕES

DATA DA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO: ____/____/____

DOCENTE(S) DA DISCIPLINA: _____

Conselho de Turma

Tomou conhecimento em: ____/____/____

O Director de Turma: _____

Núcleo dos Apoios Educativos

Tomou conhecimento em: ____/____/____

O Docente de Apoio Educativo: _____

Órgão de Gestão

Tomou conhecimento em: ____/____/____

O Presidente do Conselho Executivo: _____

Grelhas de Observação da Aplicadora

PROGRAMA DE TREINO – GRELHA DE AVALIAÇÃO - SESSÃO A SESSÃO				
_ APLICADOR(A) _				
SESSÃO Nº _____ ACTIVIDADES: _____ DATA: ____ / ____ / ____				
NOME DOS ALUNOS	AC	JM	DG	CM
PRESENÇAS				
PONTUALIDADE	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
ATENÇÃO/ INTERESSE	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
COMPREENSÃO DAS INSTRUÇÕES	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
GOSTO PELAS ACTIVIDADES	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
EMPENHAMENTO/ PERSISTÊNCIA	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
PARTICIPAÇÃO/ COOPERAÇÃO	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
AUTONOMIA	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
APROVEITAMENTO/ ACERTOS	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Actividade que achou mais divertida</i>				

- ❖ Riscar, em cada coluna, para cada aluno, o número correspondente à seguinte escala de valores:

1. Nenhum	2. Algum
3. Pouco	4. Muito

- ❖ Na última linha da tabela, assinalar o número / nome da actividade correspondente.

AVALIAÇÃO dos ALUNOS: **RAPIDEZ NA RESOLUÇÃO VS **ACERTOS****

ACTIVIDADE												
AVALIAÇÃO	Rapidez	Acertos	Rapidez	Acertos	Rapidez	Acertos	Rapidez	Acertos	Rapidez	Acertos	Rapidez	Acertos
A.C.	1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º	
J.M.	1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º	
D.G.	1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º	
C.M.	1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º		1º 2º 3º 4º	

OBSERVAÇÕES:

Ilustração das actividades do Programa

A título ilustrativo, apresentamos as actividades previstas para a 6ª e última Etapa, “Registo e Evocação de informação”, acompanhadas de exemplos de alguns dos exercícios utilizados. Esta opção, de não apresentação da totalidade dos exercícios, decorre do elevado número de exercícios aplicados, ao longo das 50 sessões, que, a serem todos incluídos, resultaria numa exposição demasiado onerosa e, para o efeito, desnecessária.

6ª ETAPA - REGISTO E EVOCAÇÃO DE INFORMAÇÃO

ACTIVIDADES

Equivalente à 7.ª Sessão do Programa de Promoção Cognitiva (PPC)

Alguns dos exercícios apresentados foram adaptados do “Programa de Promoção Cognitiva” de Almeida e Morais (2002). Adaptámos também alguns exercícios dos livros, “Combater as Dificuldades de Aprendizagem”, de Diana Felizardo; “Jogos de Interior”, de Josick Bonaventure; “Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Exercícios e Actividades de (Re)educação”, coordenados por Helena Serra; assim como dos “Cadernos de Reeducação Pedagógica, Dislexia 1 – 3”, coordenados também por Helena Serra.

1. Introdução /motivação face ao tema da sessão (actividade n.º 2).

Material: figuras 7.1 e 5.1; texto 7.1

Após a leitura do texto 7.1, afixa-se no placard a figura 7.1, discutindo-se o conceito de memória nas suas duas vertentes (retenção e evocação). Afixa-se ainda a figura 5.1 e relaciona-se o acto de memorizar com a organização perceptiva e

conceptual, abordada anteriormente, enfatizando-se como estas poderão ter repercussões a nível da eficácia da memória. Comparam-se ainda as situações figurativas com o texto lido, por exemplo, a existência de dois momentos de trabalho mnésico, ou seja, o registo e a evocação; a importância da motivação na eficácia da memória; a importância da ligação de elementos soltos num conjunto coerente, “Organizar para entender”, facilitando a memorização.

Após esta actividade introdutória, recorrer a um conjunto de exercícios, abaixo discriminados, acrescentados ao Promoção Cognitiva, como forma de facilitar, preparando e fazendo a ponte com os do PPC, tratando-se de actividades mais simples, com objectos de análise de maiores dimensões e menos pormenores, perceptivelmente mais fáceis de analisar. Todos estes exercícios têm por objectivo o desenvolvimento dos processos cognitivos subjacentes ao registo e evocação da informação. A título ilustrativo, inserimos alguns destes exercícios em anexo a esta secção, assim como exemplos de actividades de suporte à exploração desses exercícios.

“Na quinta”	“Memoriza os provérbios”
“Na cidade”	“Memoriza os títulos”
“Na praia”	“Adivinha os provérbios e os títulos”
“Memoriza as figuras” (1 – 6)	“Memoriza as frases” (1 – 2)
“Abecedário corporal”	“Memoriza os pares de números” (1 – 6)
“Reproduz os batimentos”	“Memoriza os números” (1 – 6)
Memoriza as palavras (1 – 6)	“Reconta a história”
Memoriza os pares de palavras (1 – 6)	“Recorda...”

Antes de retomar as actividades do PPC, prosseguir ainda com o jogo que a seguir descrevemos:

A Jogo “O tesouro escondido”¹³, a ser introduzido antes das actividades especificadas no n.º 3, “Retenção/ Evocação de informação”.

Material: Um objecto do quotidiano, importante ou útil.

¹³ Adaptado de “Jogos de Interior”, p. 99.

❖ A aplicadora “*esconde*” o objecto/ “tesouro” a descobrir, por exemplo, um lápis, num local visível. Por exemplo, o próprio contentor dos lápis, habitualmente em cima da mesa.

A aplicadora explica o jogo: “Nesta sala, há um objecto que é um autêntico tesouro, que está *escondido* mas há vista de todos. Não vou dizer de que objecto se trata; só vou descrever esse objecto, dizer como ele é, e têm de o descobrir, mas sem remexerem em nada. Logo que cada um o tenha descoberto, escreve o nome desse objecto numa folha e dá-ma a ler. Se tiver acertado, indico-lhe para se sentar; se não, continuará a procurar.” Passa então a descrever o objecto: “O tesouro tem mais de 10 cm e menos de 15; é bicudo; de madeira pintada; tem carvão no interior; às vezes faz calos.”

❖ Discutir, colectivamente, as dificuldades sentidas e as estratégias possíveis: estar atento às instruções e fazer sentido do que ouve – se não perceber, questionar-se e/ou questionar – recordar as características descritas e pensar que objecto será o tesouro – em função da própria resposta ou hipótese, pensar no local mais provável onde possa estar, de acordo com as instruções; procurar, de forma organizada, no espaço envolvente, algo que se assemelhe às características evocadas.

Passar depois para as actividades especificadas no n.º3, “Retenção/ evocação de informação” do PPC, relacionando-as com a actividade descrita anteriormente.

B Jogo “O aprendiz de detective”¹⁴, a ser introduzido após as actividades descritas no n.º 3 “Retenção/ evocação de informação”.

Material: folhas de papel; três objectos *de bolso* dos jogadores; pano.

❖ A aplicadora pede a cada jogador, três objectos que tenham no bolso, que dispõem em cima de uma mesa. Pede-lhes para observarem os objectos durante três ou mais minutos, de acordo com as necessidades do grupo, de forma a tentarem reter os seus nomes – não podem falar mas podem, se quiserem, tocar nos objectos.

❖ Tapar os objectos e dar-lhes três ou mais minutos para elaborarem uma lista dos objectos, por escrito (se necessário, ajudá-los na escrita).

¹⁴ Adaptado de “Jogos de Interior”, p. 106.

❖ Discutir as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas, enfatizando-se a importância do estabelecimento de relações (pertença, função...) para a retenção e evocação da informação.

Obs. Os objectos *de bolso*, a pedir a cada jogador, poderão ser em menor número, se forem mais os jogadores. Por exemplo, com quatro jogadores e três objectos, perfaz-se um total de doze objectos. Se fossem doze jogadores, pedir-se-ia só um objecto. Se necessário, procurar perfazer um total inferior a doze: entre 6 a 9, por exemplo.

Dar continuidade a este tipo de exercícios, com um novo jogo, que descrevemos a seguir:

C Jogo “O conservador do museu”¹⁵.

Material: Folhas de papel; lápis; uma gravura (pedida previamente aos jogadores, para trazerem de casa, representando paisagens ou interiores...) que possuam detalhes grandes e bem visíveis, facilmente identificáveis (objectos, pessoas, animais...).

❖ A aplicadora afixa as gravuras (quatro) que os jogadores deverão observar atentamente, durante 5m (ou mais, se necessário). Recolher, depois, as gravuras.

❖ Individualmente, elaborar quatro listas, atribuindo um título a cada gravura, como se fossem quadros, e anotando as características de cada quadro, descrevendo-os. Estudar as listas, memorizando os detalhes.

❖ Um jogador vai imaginar que é o conservador de um museu e que um dos quadros foi roubado, devendo explicar, com muitos detalhes, a um agente da polícia judiciária, outro jogador, de que quadro se trata, sem poder consultar os seus registos escritos.

❖ O outro jogador deverá ir buscar a gravura descrita pelo seu companheiro.

❖ Discutir dificuldades sentidas e estratégias, realçando a importância da produção de listas e resumos para uma melhor estruturação das ideias e, consequentemente, uma memorização mais eficaz e uma melhor evocação da informação.

Passar depois para o tipo de actividade do PPC, especificada no n.º4, “Retenção e evocação de informação através de *imagery* (criação de imagens)”.

¹⁵ Adaptado de “Jogos de Interior”, p. 108.

Antes de iniciar as actividades propostas no n.º 4 do PPC, propor-lhes as actividades que a seguir descrevemos.

D Jogo “Uma viagem fantástica”.

Material: não requerido.

❖ Pedir aos jogadores para se deitarem no chão, ou então para pousarem a cabeça sobre a mesa, e fecharem os olhos. Explicar-lhes que se lhes vai descrever uma paisagem e que cada um deve tentar visualizar o que se está a descrever. “Tentar *ver na mente*, imaginar, como se estivessem lá também...” Enfatizar que devem estar atentos mas de olhos fechados. Se possível, reduzir a luminosidade da sala. Iniciar a exposição, pausadamente, por exemplo: “Imaginem que estão num bosque... É um fim de tarde... a poalha dourada do Sol cõa-se por entre as folhas das árvores... Ouvem-se alguns pássaros a cantar... Caminhamos um pouco... As folhas secas crepitam debaixo dos nossos pés... Ao longe, um cantarolar de águas... é uma pequena cascata... O rio é manso... (...)”

❖ No final, pôr questões de pormenor sobre a paisagem descrita. Também se poderia colocar uma questão de resposta dedutiva: qual seria a estação do ano, no lugar e no momento descrito.

❖ Discutir as dificuldades sentidas e sublinhar a importância da visualização mental do que se ouve ou lê, para uma recordação mais eficaz dos detalhes de uma informação.

Prosseguir então com as actividades previstas no n.º 4 do PPC, “Retenção e evocação de informação através de *imagery* (criação de imagens)”.

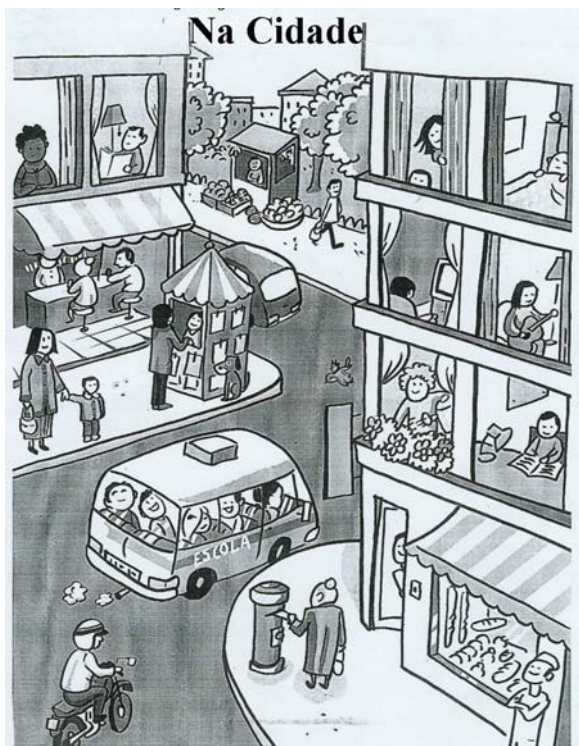
Actividades não aplicadas do “Programa de Promoção Cognitiva”

Exceptuando-se o Texto 7.4 “Contribuições culturais dos árabes...”, demasiado complexo para este grupo, todas os exercícios do PPC, propostos na 7.ª sessão, foram aplicados, com as adaptações necessárias, segundo o grau de dificuldade dos elementos do grupo e de acordo com as sugestões referidas na “Análise da adequabilidade das actividades e estratégias”, nomeadamente, faseamento e simplificação das actividades; mais exemplificações ou modelação inicial; explicações mais detalhadas ou acompanhamento individualizado; mais tempo para a concretização dos exercícios. A actividade prevista com o texto 7.4 também se realizou, embora com as adaptações

necessárias, substituindo-se o texto por outro, mais simples e com um conteúdo mais familiar para os alunos.

Nas páginas seguintes, encontra-se uma selecção de figuras, em tamanho reduzido, representando alguns dos exercícios utilizados na 6ª Etapa, enumerados na grelha inicial, assim como, no final, algumas das actividades de suporte à sua exploração, a título ilustrativo.

Algumas Figuras, Quadros e Textos



<p>ABECEDÁRIO CORPORAL</p> <p>Observar. Mimar; Identificar gestos, posições, vestuário... Reproduzir, com e depois sem a presença do modelo.</p>		A	B	C	D
E	F	G	H	I	J
K	L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U	V
W	X	Y	Z	<p>DESENHA O TEU NOME</p>	

Obs. Este exercício pode também ser utilizado na 3ª Etapa, “Desenvolvimento de processos perceptivos e de concentração da atenção”, assim como, na 4ª Etapa, “Desenvolvimento de processos de comparação da informação”, nesta, fazendo detectar proximidades e diferenças nas posições e orientação espacial dos braços pernas, mãos, cabeça, tronco (...), que identificam cada letra. Se necessário, reduzir o número de letras a apresentar.

MEMORIZA AS PALAVRAS (1)	
Observa atentamente a seguinte lista de palavras e repete-as:	Memoriza-as durante 5m, tapa-as e reescreve, de memória, as que faltam.
Mar	
Maré	
Onda	Onda
Peixes	
Areia	Areia
Penedos	

MEMORIZA AS PALAVRAS (2)

Repete as seguintes palavras:

blusa – biblioteca – bloco – balde – barraca – blusão

Dedica 5m a memoriza-las (primeiro, pensa na melhor maneira de as memorizar).
Tapa as palavras com um cartão.
Recorda as palavras e escreve-as nos espaços abaixo.

Confirma os resultados.
Que estratégia utilizaste para as memorizar?

MEMORIZA OS PARES DE PALAVRAS (1)

Repete, pela mesma ordem, o nome dos seis países que o teu professor vai dizer em voz alta. (Entre cada par de países mencionado deve mediar um segundo. Se necessário repetir)

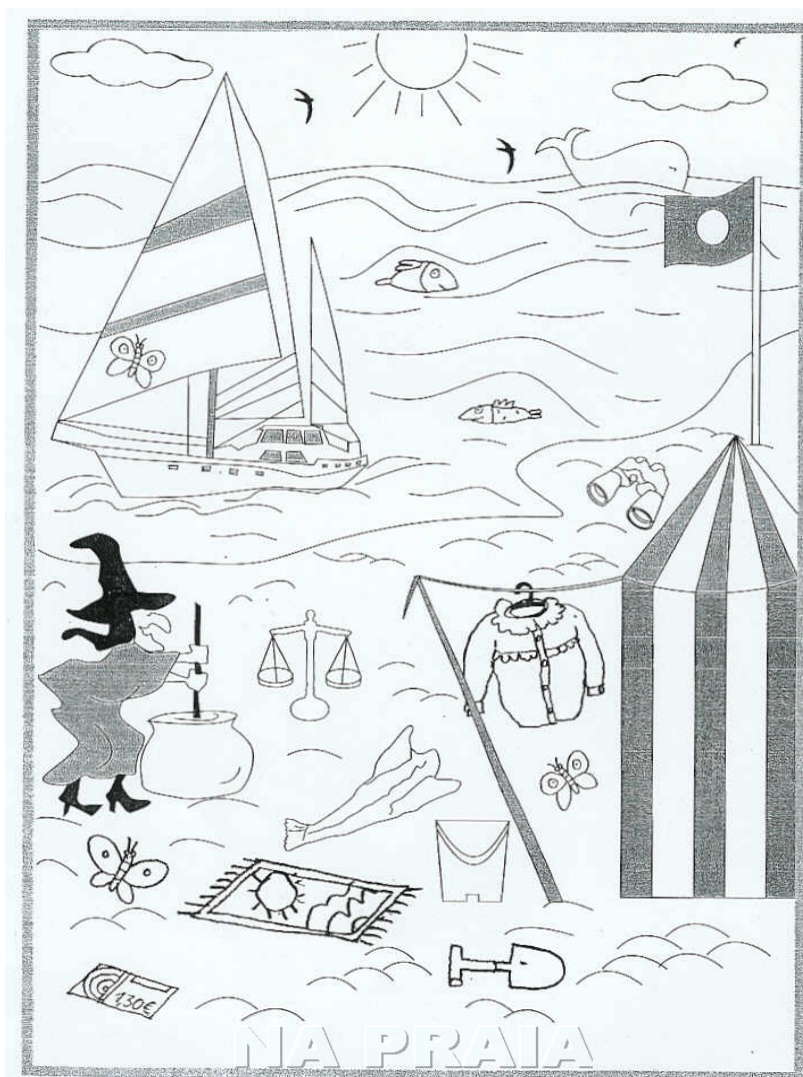
Portugal / Espanha

Espanha / França

França / Alemanha

<i>LIGA, NUMERANDO, E MEMORIZA OS PROVÉRBIOS</i>	
1. A BOM ENTENDEDOR	<input type="checkbox"/> MIL
2. DÁ DEUS NOZES A QUEM	<input type="checkbox"/> MEIA PALAVRA BASTA
3. MAIS VALE TER UM PÁSSARO NA MÃO DO QUE	<input type="checkbox"/> O PEIXE
4. PELA BOCA MORRE	<input type="checkbox"/> NÃO TEM DENTES
5. EM ABRIL ÁGUAS	<input type="checkbox"/> DOIS A VOAR

MEMORIZA OS NÚMEROS (6)
DEDICA 5 M A MEMORIZAR ESTE QUADRO <div style="display: flex; justify-content: space-around; font-weight: bold; font-size: 1.2em;"> 248H612 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; font-weight: bold; font-size: 1.2em;"> 369X58 </div>
TAPA O QUADRO.
ESCREVE OS NÚMEROS QUE SE ENCONTRAM À ESQUERDA DA LETRA H <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 20px; margin-top: 5px;"> _____ _____ _____ </div>
ESCREVE OS NÚMEROS QUE SE ENCONTRAM À DIREITA DA LETRA X <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 20px; margin-top: 5px;"> _____ _____ _____ </div>
ESCREVE OS NÚMEROS QUE SE ENCONTRAM À DIREITA E À ESQUERDA DAS LETRAS H E X <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> _____ _____ </div> <div style="text-align: center;"> _____ _____ </div> <div style="text-align: center;"> _____ _____ </div> <div style="text-align: center;"> H X </div> <div style="text-align: center;"> _____ _____ </div> <div style="text-align: center;"> _____ _____ </div> </div>



b _____

b _____

b _____

b _____

b _____

b _____

b _____

b _____

b _____

b _____

Substituição do Texto 7.4 do PPC

A galinha.....

A galinha é uma ave doméstica. Alimenta-se de sementes e pequenos invertebrados. Desloca-se por terra, andando ou correndo. Serve para alimentação, dando-nos a carne e os ovos; serve também para venda, para estimação e as suas penas podem ser tratadas e aproveitadas. Há galinhas de diferentes cores: castanhas, brancas, pretas, malhadas... os seus principais predadores são o homem e as raposas. A galinha pode viver na cidade (em cativeiro) ou no campo (livremente ou em cativeiro).

Actividades de suporte à exploração de alguns dos exercícios apresentados.

APOIO À EXPLORAÇÃO DA FIGURA “MEMORIZA AS FIGURAS (1)”

1. Observar com muita atenção as figuras durante 5m.
2. Após este tempo, tapá-las e tentar recordar os objectos que acabaram de observar. Registar os seus nomes.
3. Destapar as figuras, verificar e registar os acertos.
4. Discutir, em díades, as estratégias utilizadas para a memorização.
5. Colectivamente, discutir as estratégias utilizadas e reformular as mais eficazes, nomeadamente, contabilizar a totalidade de objectos a memorizar (12), como forma de controlo e garantia de não esquecimento de nenhum; organizar os objectos, mentalmente, ou por escrito, ligando-os entre si e formando pequenos agrupamentos, que são mais fáceis de memorizar, por exemplo, agrupando-os por *função*: os que servem para comer (3); os que servem para iluminar (2); os que servem para uso escolar (4); elementos restantes que não se conseguem associar (3).

APOIO À EXPLORAÇÃO DA FIGURA “NA QUINTA”

1. Observar bem a figura durante 5m.
2. Tapar a figura.
3. Responder às perguntas que a aplicadora vai fazer, individualmente e por escrito, anotando as respostas numa folha:
 - a. Quantas manchas, visíveis, tem a vaca?
 - b. De que cor são os cabelos dos dois homens?
 - c. Os cabelos são lisos ou encaracolados?
 - d. Dos dois, quantos estão aninhados?
 - e. Quantos estão sentados?
 - f. Quantos estão de pé?
 - g. A tablete de chocolate ainda estava embrulhada em papel?
 - h. De que cor era o chocolate, branco ou preto?
 - i. Algum dos homens tem boné?
 - j. E as senhoras?
 - k. Quantos olhos estão visivelmente abertos?

1. O que encontraram de absurdo na gravura?
4. Destapar e voltar a observar a figura, verificando os acertos.
5. Discutir as estratégias utilizadas, reformulando as que parecem mais eficazes, por exemplo, fazer uma observação cuidada e ordenada dos detalhes de cada objecto, tentando revisualizá-los, mentalmente, antes de passar à análise do seguinte.

APOIO À EXPLORAÇÃO DA FIGURA “NA PRAIA”

1. Encontrar na figura os 12 elementos cujo nome começa por “b” e escrevê-los.
2. Memorizar o nome desses componentes da figura, com a ajuda da lista.
3. Tapar a figura e a lista.
4. Recordar e escrever, noutra folha, o nome desses doze elementos registados.
5. Destapar a figura e registar os acertos.
6. Discutir as estratégias utilizadas e reformular as mais eficazes, nomeadamente, a importância da organização perceptiva e/ou conceptual, concretizada em esquemas, listas... que ajuda quer na memorização, quer depois na evocação de informação.

APOIO À EXPLORAÇÃO DA FIGURA “NA CIDADE”

1. Individualmente, observar a figura.
2. Descrever oralmente a figura – exploração colectiva, orientada pela aplicadora, mediante um questionário ^{a)}.
3. Individualmente, re-observar a gravura e registar alguns pormenores – os que achem necessários, em função do número ou complexidade de detalhes. Recomendar que façam a observação e o registo de uma forma ordenada e relacionando com as perguntas feitas anteriormente, que os ajudarão a focalizar-se nos detalhes que interessará memorizar.
4. Memorizar os detalhes da figura, auxiliados pelos registos feitos.
5. Recolher as figuras e aplicar o questionário já utilizado aquando da exploração. Fazer as perguntas oralmente, devendo os participantes registar as respostas numa folha. Devem fazê-lo individualmente, com ou sem a possibilidade de recurso aos registos feitos anteriormente.
6. Analisar as respostas e registar os acertos.
7. Discutir as estratégias de observação e registo inter-pares (díades).

8. Discutir colectivamente as estratégias de observação, registo e evocação de informação e avaliar o grau de eficácia. Reformular as mais eficazes, nomeadamente, a importância de uma observação cuidada e organizada dos detalhes, por exemplo, em função da disposição no espaço; contabilização de pormenores, os que se repetem, ou os que se agrupam em determinadas categorias; importância dos apontamentos, resumos, esquemas ou listas, quando a informação a assimilar é muita, permitindo uma melhor organização e memorização de conteúdos, facilitando a evocação.

a) Questionário – tipo de perguntas que se podem colocar:¹⁶

1. Quantos prédios se encontram no plano mais próximo?
2. Quantos prédios se vêem ao longe?
3. Quantas pessoas estão visíveis nas janelas do prédio do lado direito?
4. Quantas pessoas estão na porta de entrada desse prédio?
5. Que loja comercial existe no R./chão desse mesmo prédio?
6. Quantas pessoas estão visíveis nas janelas do prédio do lado esquerdo?
7. O que fazem?
8. Quantas pessoas estão sentadas e quantas estão de pé, na loja do R./chão desse prédio?
9. Quantos bichos se podem ver nesta gravura?
10. Quantos meninos estão visíveis no autocarro escolar?
11. Que estabelecimentos comerciais existem nos próprios passeios das ruas?
12. Com que mão a senhora idosa coloca a carta no marco do correio?
13. Quantas motas são visíveis na rua?
14. Quantas pessoas vão a passar na rua?
15. Quantas destas pessoas estão a andar?
16. Quantas pessoas se vêem a ler nesta figura?
17. Quantas pessoas se vêem a dormir?
18. Quantas estão a tocar viola?
19. E a ver televisão?
20. Quantas estão a regar as flores?
21. Que representa a figura?

¹⁶ Se necessário, fasear as perguntas, permitindo períodos de observação intermédios e direccionados para partes mais específicas e limitadas.